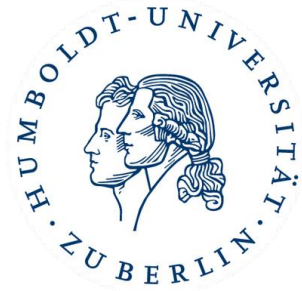


# **Skizzen zur kulturenthropologischen Begründung einer inklusiven (Fach-)Didaktik**



Habilitationsschrift

Zur Erlangung der Lehrbefähigung für das Fach  
Rehabilitationswissenschaften

Vorgelegt dem Fakultätsrat der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftli-  
chen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin

von **Dr. Martin Giese**

Berlin, 02.02.2017

Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst

Prof. Dr. Christian Kassung

Präsidentin der  
Humboldt-Universität zu Berlin

Dekan der Kultur-, Sozial-,  
und Bildungswissenschaftlichen Fa-  
kultät

Gutachter:

1. Prof. Dr. Detlef Pech (Humboldt-Universität zu Berlin)
2. Prof. Dr. Oliver Musenberg (Stiftung Universität Hildesheim)
3. Prof. Dr. Günter Stibbe (Deutsche Sporthochschule Köln)

Öffentlicher Vortrag mit wissenschaftlichem Fachgespräch: 14.11.2018

<b>1 VORWORT.....</b>	<b>5</b>
<b>2 ZUM INKLUSIONSDISKURS .....</b>	<b>13</b>
2.1 BILDUNGSPOLITISCHE ENTWICKLUNGSLINIEN .....	15
2.1.1 <i>Schulstrukturelle Implikationen</i> .....	18
2.1.2 <i>Elternwahlrecht und Dekategorisierung</i> .....	24
2.1.3 <i>Der Index für Inklusion im Sport</i> .....	29
2.2 EXKLUSION – SEGREGATION – INTEGRATION – MODERATE INKLUSION – RADIKALE INKLUSION.....	34
2.3 INKLUSION UND <i>RELATIVE</i> AUTONOMIE – TERMINOLOGISCHE KONKRETISIERUNGSVERSUCHE.....	45
2.3.1 <i>Terminologische Konkretisierungsversuche zum Inklusionsbegriff</i> .....	46
2.3.2 <i>Terminologische Konkretisierungsversuche zu einem relativen Autonomiebegriff</i> .....	50
2.4 FORSCHUNGSSTAND ZUR INKLUSIVEN (FACH-)DIDAKTIK.....	53
2.4.1 <i>Didaktische Ansätze im Inklusionsdiskurs der Behindertenpädagogik</i> .....	55
2.4.2 <i>Didaktische Ansätze im Inklusionsdiskurs der Sport- und Bewegungspädagogik</i> .....	66
2.4.3 <i>Exkurs: Inklusiver Sportunterricht im Spiegel internationaler Debatten</i> .....	89
2.5 KRITISCHE ÜBERLEITUNG .....	96
<b>3 INKLUSIONSCHEMMNISSE UND DEKONSTRUKTION .....</b>	<b>101</b>
3.1 BEHINDERTENPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN.....	105
3.1.1 <i>Disability Studies</i> .....	106
3.1.2 <i>Ableism</i> .....	115
3.2 ANTHROPOLOGISCHE DEKONSTRUKTIONEN .....	119
3.2.1 <i>Philosophische, pädagogische, historische Anthropologie</i> .....	120
3.2.2 <i>Anthropologiekritik in der Behindertenpädagogik</i> .....	121
3.2.3 <i>Behindertenfeindlichkeit und Sportanthropologie</i> .....	123
3.3 BILDUNGSTHEORETISCHE DEKONSTRUKTIONEN .....	129
3.3.1 <i>Weltoffenheit und Relationalität</i> .....	130
3.3.2 <i>Reflexionsfähigkeit</i> .....	132
3.3.3 <i>Bewegung</i> .....	134

3.4 BILDUNGSDIDAKTISCHE DEKONSTRUKTIONEN .....	136
3.4.1 <i>Pragmatische Sportdidaktik in einem erziehenden Sportunterricht</i> .....	138
3.4.2 <i>Didaktik der Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung</i> .....	142
3.4.3 <i>Bildungsorientierte Bewegungskdidaktik</i> .....	147
3.4.4 <i>Bildungsstandards und Kompetenzorientierung</i> .....	152
3.4.5 <i>Zwischenfazit: Die Fachdidaktik Sport und ihr exklusives Potential</i> .....	156
3.5 EXKURS: EXKLUDIERENDE PRAXEOLOGIEN .....	163
3.5.1 <i>Deduktive Vermittlungspraxen</i> .....	164
3.5.2 <i>Verzicht auf Fertigungsorientierung und die Frage nach der Zieldifferenz</i> .....	168
3.5.3 <i>Psychomotorik</i> .....	173
3.5.4 <i>Behindertenleistungssport</i> .....	176
3.6 KRITISCHE ÜBERLEITUNG .....	183
<b>4 INKLUSIONSAFFIRMATIVE KONSTRUKTIONEN .....</b>	<b>187</b>
4.1 BEHINDERUNG UND SPORT(-UNTERRICHT) – EINE ANTHROPOLOGISCHE INKOMMENSURABILITÄT? .....	189
4.1.1 <i>Funktionale (Sport-)Anthropologie</i> .....	191
4.1.2 <i>Inklusion aus sportsemiotischer Perspektive</i> .....	200
4.1.3 <i>Bildungstheoretische Überlegungen zu nonverbalen Reflexionsleistungen</i> ...	203
4.1.4 <i>Sportsemiotische Beiträge zur Fundierung einer inklusiven Fachdidaktik? Ein Zwischenfazit</i> .....	206
4.2 BILDSAMKEIT AUS DER PERSPEKTIVE DER BEHINDERTENPÄDAGOGISCHEN FÖRDERSCHEWERPUNKTE .....	210
4.2.1 <i>Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung</i> .....	212
4.2.2 <i>Förderschwerpunkt körperlich motorische Entwicklung</i> .....	220
4.2.3 <i>Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung</i> .....	225
4.2.4 <i>Behindertenpädagogische Beiträge zur Fundierung einer inklusiven Fachdidaktik Sport – ein Zwischenfazit</i> .....	229
4.3 KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN ZUR GRUNDLEGUNG EINER INKLUSIVEN FACHDIDAKTIK SPORT .....	232
4.3.1 <i>Erfahrung und Inklusion – semiotische Überlegungen zu einer strukturellen Schwesternschaft</i> .....	233
4.3.2 <i>Bildungskdidaktische Konsequenzen</i> .....	235
4.4 SYNOPTISCHES: ÜBERLEGUNGEN ZUM VERSUCH DES ENTWURFS EINER INKLUSIVEN DIDAKTIK .....	243

<b>5 GRENZGÄNGE INKLUSIVER FACHDIDAKTIK – EIN EXKURS .....</b>	<b>248</b>
5.1 INKLUSIVE FACHDIDAKTIK IM SPIEGEL ALLGEMEINER DIDAKTIK UND EMPIRISCHER LEHR- LERNFORSCHUNG .....	249
5.2 INKLUSIVE FACHDIDAKTIK SPORT IM SPIEGEL DER HIRNFORSCHUNG .....	252
5.2.1 <i>Die Bedeutung der Autopoiese für eine erfahrungsorientierte Theoriebildung</i> .....	253
5.2.2 <i>Neurodidaktische Analogien</i> .....	255
5.2.3 <i>Erfahrungsorientierung im Spiegel der Neurodidaktik</i> .....	257
5.2.4 <i>Selbstreflexive Paradoxien</i> .....	259
<b>6 ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>263</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>265</b>

# 1 Vorwort

*„Anthropology’s lies are found in the construction of a culture’s ideas about disability, based solely on nondisabled people’s input“ (Linton, 1998, S. 182).*

Im Kontext einer prosperierenden Inklusionsthematisierung sowie der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) und der damit verbundenen, steigenden Sensibilität gegenüber der Notwendigkeit, einen aktiven Beitrag dazu zu leisten, die Ausgrenzung von marginalisierten und diskriminierten Gesellschaftsgruppen zu überwinden, rücken u. a. auch im *Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport* Menschen mit Behinderungen verstärkt in den Fokus der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Betrachtung. Dabei wird sowohl dem *Mainstream Sport* (Smith, A. C.T. & Westerbeek, 2007) als auch dem *Disability Sport* (Blauwet & Willick, 2012) gemeinhin ein hohes Potential attestiert, soziale Verantwortung für die Entwicklung einer gerechten Gesellschaft zu übernehmen (Rossi & Jeanes, 2016), auch wenn der empirische Nachweis, dass dies gelingen kann, bis dato aussteht (Coalter, 2007).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> So bezeichnet beispielsweise Coalter (2007, S. 22) die Idee einer sozialen Wirksamkeit des Sports als ein *mythopoetisches Konzept*.

Dies trifft in Folge der UN-Behindertenrechtskonvention in prominenter Weise für Menschen mit Behinderungen zu, gilt vermutlich jedoch gleichermaßen auch für andere – in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht diskutierte – Diskriminierungslinien wie etwa Ethnizität, Geschlecht oder sexuelle Orientierung (Booth & Ainscow, 2011, S. 6). Gerät die Frage nach der Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen auch bei Reich (2014, S. 36) als eines von fünf Standards der Inklusion in den Blick und ist der Inklusionsdiskurs nicht als ein exklusives Thema der Behindertenpädagogik zu betrachten, weil Behinderung selbstverständlich nur eine Form von Heterogenität darstellt, bewegt sich die vorliegende Arbeit – im Bestreben einer thematischen Eingrenzung – gleichwohl primär explizit an der Schnittstelle der beiden bereits benannten Fachdisziplinen: der Sport- sowie der Behindertenpädagogik.

In den Fokus der Betrachtung rücken nach der Definition der Kultusministerkonferenz (2011, S. 6) damit folgende Personen:

„Nach dem Verständnis der Behindertenrechtskonvention gehören zu den Menschen mit Behinderungen Kinder und Jugendliche, die langfristige körperliche, seelische, geistige Beeinträchtigungen oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können. Insofern ist der Behindertenbegriff der Konvention ein offener, an der Teilhabe orientierter Begriff. Er umfasst für den schulischen Bereich Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ebenso wie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“

Hat das Imperfekte traditionellerweise bisher allerdings kaum eine angestammte Provenienz in der (Sport- und Bewegungs-)Pädagogik, schließt diese These in Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport explizit auch den sog. *Rehabilitationssport* sowie den sog. *Behindertensport* ein, die konservativ systemstabilisierenden (auch) als Vehikel der Diskriminierung und der Exklusion fungieren. In den Fokus des Interesses rückt der sog. Behindertensport primär dort, wo er sich der medial verwerteten, immanenten Leistungs- und Steigerungslogik des Sports unterwirft, wobei Potentiale des *Disempowering* in der Regel unbeachtet bleiben (Peers, 2009; Purdue & Howe, 2012). In dieser komplexen Gemengelage sehen sich die Sport- und Bewegungspädagogik als auch die Fachdidaktik Sport mit der fundamentalen Herausforderung konfrontiert, Menschen mit Behinderungen – *insbesondere auch jenseits des Behindertenleistungssports* – stärker als bisher in ihrer fachwissenschaftlichen Theoriebildung zu beachten.

„And we are not only the high-toned wheelchair athletes seen in recent television ads but the gangly, pudgy, lumpy, and bumpy of us, declaring that shame will no longer structure our wardrobe or our discourse. We are everywhere these days, wheeling and loping down the street, tapping our canes, sucking on our breathing tubes, following our guide dogs, puffing and sipping on the mouth sticks that propel our motorized chairs“ (Linton, 1998, S. 3).

Begibt sich die vorliegende Arbeit in diesem Kontext auf die Suche nach einer bildungstheoretisch fundierten Konzeption einer inklusiven Fachdidaktik, die Wissensbestände der Behindertenpädagogik systematisch zu beachten sucht, ist bei diesem Vorhaben zu beachten, dass insbesondere die Sport- und Bewegungspädagogik – wie jede andere Anwendungs- und Handlungswissenschaft auch – vielfach mit impliziten, *gesellschaftlich vorformatierten Normvorstellungen* wie etwa medial kolportierten Schönheits- und Fitnessideale hantiert (Duncan, 1994). Gleichzeitig ist sie allerdings auch mit verborgenen (*kultur- anthropologischen Normvorstellungen*) konfrontiert: Da unstrittig sein dürfte, „dass mit einem pädagogischen Menschenbild immer auch deskriptive und vor allem normative Vorstellungen damit einhergehen, wie Entwicklungen verlaufen bzw. verlaufen sollen“ (Zirfas, 2012, S. 76), spricht Drexel (2003, S. 317) im Kontext der Sport- und Bewegungspädagogik expressis verbis von einem „anthropologischen Imperativ“, der sich darin ventiliert, „dass das jeweilige Bild oder Verständnis vom Menschen offengelegt und diskutiert“ (Grupe & Krüger, 2002, S. 183) werden müsse.

„Didaktisch-methodische Konzepte zum Lehren und Lernen von Bewegung müssen kompatibel zu anthropologischen Grundlagen und bewegungs- und lerntheoretischen Erkenntnissen konzipiert werden und sie sind in einem Rahmenkonzept von Bildung zu verankern, durch das sie hinreichende normative Orientierungen erhalten“ (Scherer, H.-G. & Bietz, 2013, S. 181).

Da vermutet werden kann, dass die eben skizzierten, häufig unreflektierten Normvorstellungen, der vollen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen *auf einer strukturellen Ebene* zumindest potentiell entgegen wirken und ein exkludierendes Potential entfalten können, erscheint es auf dem Weg zu einer inklusiven Fachdidaktik – im Sinne einer langfristigen pädagogischen Legitimation – dringend notwendig, diese immanenten Strukturen zunächst auf ihr inklusives bzw. exklusives Potential hin zu analysieren, um diskriminierende Strukturen zu reflektieren und ggf. zu dekonstruieren. In ähnlicher Diktion weist auch Reich im Kontext seiner inklusiven Didaktik darauf hin, dass es an der Zeit sei, wieder „weitreichend pädagogisch und psychologisch begründete (vor allem auch kulturkritische) Ansätze zu bilden, also Theorieschulen mit praktischen

Anwendungen zu begründen, um nicht ein Stückwerk an Didaktiken zu einem Stückwerk von Unterrichtsstrategien mit kurzer Reichweite werden zu lassen“ (Reich, 2014, S. 49).<sup>2</sup>

Ein in diesem Sinne struktureller Zugriff erscheint zudem umso dringlicher, als dass sich der deutschsprachige Inklusionsdiskurs – auch in der Sport- und Bewegungspädagogik – bis dato als ein bisweilen theorieabstinenter Praxisdiskurs präsentiert (Giese, 2011, 2016c), für den bis dato noch nicht einmal eine „auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (Ahrbeck, 2014a, S. 7; Musenberg & Riegert, 2015, S. 13).<sup>3</sup>

„Begriff und Gegenstand ‚Inklusion‘ sind in der öffentlichen, politischen und pädagogischen Diskussion prominent. Aus wissenschaftlicher Sicht existiert bislang aber weder ein klares Begriffsverständnis, noch ist geklärt, wie sich die teils widersprechenden Vorstellungen von Inklusion als Menschenrecht, von normativen gesellschaftlich-inkluisiven Prinzipien und von Maßnahmen sowie deren Umsetzung im Bildungsbereich zueinander verhalten“ (Cramer & Harant, 2014, S. 639).

Gehört es dabei zu den Besonderheiten der deutschsprachigen Debatte, dass Inklusion in erster Linie als Schulstrukturdiskurs thematisiert wird und u. a. eng an die Frage nach dem Existenzrecht der Förderschulen gebunden ist (Herz, 2014, S. 4), kann es aufgrund des Systemdrucks, den die UN-Behindertenrechtskonvention auf die Bildungssysteme ausübt, nicht verwundern, dass sich bisherige Arbeiten in der Sport- und Bewegungspädagogik vor allem mit konkreten Unterrichtsrezepten (Sowa, 2015) oder mit der Einstellungsforschung der beteiligten Akteure beschäftigen (Meier & Ruin, 2015b). Zudem ist kritisch zu konstatieren, dass die deutschsprachige Debatte bisher kaum Anschluss an die internationalen Diskurse finden konnte (Reich, 2016, S. 18), was explizit

---

<sup>2</sup> Dabei ist zu erwähnen, dass Reich (2014) in seiner Schrift *Inklusive Didaktik* von einem überaus weiten Didaktikverständnis ausgeht, „in dem alle Aspekte der Schulentwicklung und der Lehr- und Lernentwicklung einer inklusiven Schule enthalten sind“ (Reich, 2014, S. 41), während der Didaktikbegriff in der vorliegenden Arbeit in der engeren Konnotation als Unterrichtsdidaktik diskutiert wird.

<sup>3</sup> Theorieabstinenz und Praxisfixierung haben allerdings auch Auswirkungen auf die Theoriebildung (Giese, 2015): So begünstigt der weitgehende Theorieverzicht übertriebene Heilsversprechen, führt zu einer Beliebigkeit didaktischer Konzeptionen und es steht zu befürchten, was Thiele bereits im Hinblick auf den Erfahrungsdiskurs in der Sport- und Bewegungspädagogik zu bedenken gibt, dass „und zwar mit fortschreitender Dauer zunehmend, [...] eine solche Vogel-Strauß-Mentalität mit Blick auf eine pädagogische Legitimation dysfunktional wirken muß“ (Thiele, J., 1996, S. 147).



auch im Kontext der Sport- und Bewegungspädagogik zu bilanzieren ist (Haegele, Lee & Porretta, 2015).<sup>4</sup>

Begibt sich die Arbeit auf die Suche nach einer behindertenpädagogisch fundierten Theorie einer inklusiven Didaktik im Unterrichtsfach Sport, sind in diesem Sinne zunächst *immanente, strukturelle Inklusionshemmnisse* zu reflektieren. Als *theoretisch explorative Studie* findet dazu ein inter- bzw. transdisziplinärer Forschungsansatz Anwendung, der sich dazu *analytischer, texthermeneutischer Verfahren* bedient, um den Blick in Richtung der Behindertenpädagogik zu wenden und dabei auch die in der deutschsprachigen Sport- und Bewegungspädagogik bisher gänzlich unbeachtete Perspektive der *Disability Studies* aufzunehmen. Dieser Blick folgt der erziehungswissenschaftlichen Annahme (Jakobs, 2009, S. 297), dass es in Folge der Inklusionsthematisierung sowie der UN-Behindertenrechtskonvention nicht (mehr) möglich erscheint, sich auf die Suche nach immanenten Inklusionshemmnissen zu begeben, ohne dabei Wissensbestände der *Disability Studies* bzw. der *Disability Studies in Education (DSE)* zu beachten (Baglieri, Valle, Connor & Gallagher, 2011; Connor, D. J., 2014).

In Opposition zu der oben insinuierten Theorieabstinenz und der damit einhergehenden Praxisfixierung erlauben Disability Studies in diesem Sinne eine diese Oberflächenphänomene transzendierende und international angebundene Perspektive, indem Inklusionshemmnissen auf einer strukturellen Ebene reflektiert werden können und ein Zugriff auf die *Grammatikalität exkludierender Prozesse* angestrebt wird. Dabei werden durch Disability Studies und Ableism vor allem anwendungsorientierte Wissenschaften als Institutionen verstanden, kritisiert und zur Verantwortung gezogen, die auf der Basis von Vorurteilen, Traditionen und Partikularinteressen „als führende Stimmen der modernen Informationsgesellschaft – oftmals einer riskanten Festschreibung von Behinderung als Problem und Pathologie zuarbeiten“ (Dederich, 2007, S. 31). Dieses Spannungsverhältnis aufgreifend geht es in Opposition dazu auch darum, der Handlungs- und Orientierungsfunktion einer didaktischen Fachwissenschaft im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport nachzukommen, auch wenn sich die Arbeit dabei der Mahnung Kurz‘ verpflichtet sieht, dass die Versuche einer wissenschaftlichen Absicherung pädagogischen Handelns niemals

---

<sup>4</sup> In ihrem Forschungsüberblick zeigen Haegele, Lee und Porretta (2015), dass es beispielsweise in der offiziellen Fachzeitschrift der *International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA)*, der *Adapted Physical Activity Quarterly (APAQ)* von 2004 bis 2013 keine einzige Veröffentlichung aus Deutschland gibt.

zur Gänze gelingen können, sondern immer nur unvollständig, vorläufig, zeitgebunden und bruchstückhaft sein können (Kurz, 2013, S. 13).

In der Abfolge der einzelnen Arbeitsschritte sind nach dem Vorwort bzw. der Einleitung drei zentrale inhaltliche Kapitel und ein abschließender fachdidaktischer Exkurs vorgesehen. Kapitel 2 nimmt seinen interdisziplinären Ausgangspunkt von dem Bestreben, dem aktuellen Inklusionsdiskurs in der allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Behindertenpädagogik sowie der Sport- und Bewegungspädagogik nachzuspüren, um eine transparente und plausible inhaltliche Verständigungsbasis für die nachfolgenden Ausführungen zu legen. Wird in diesem Kontext auch der Forschungsstand zur inklusiven Sport- und Bewegungspädagogik sowie zur inklusiven Didaktik referiert, wird sich zeigen, dass die fehlende grundlagentheoretische Klärung und terminologische Unklarheiten im Hinblick auf den Inklusionsbegriff selbst sowie die uneinheitlichen Bezüge zum Integrationsbegriff ein solches Unterfangen bis heute verkomplizieren. Vor diesem Hintergrund erscheint dieser Schritt auch deshalb nötig, um ein einheitliches Inklusionsverständnis zu entwickeln, auf dem die weiteren Analysen fußen können.

In Kapitel 3 ist aufzuzeigen, dass *Disability Studies* und *Ableism* – bisher weitestgehend unbeachtet von der deutschsprachigen Sport- und Bewegungspädagogik – auf der Suche nach Inklusionshemmnissen im internationalen Kontext der Diskurse um Behinderung, soziale Gerechtigkeit und Inklusion eine zentrale Rolle spielen, weshalb auf diese Forschungsrichtung rekurriert wird und in ihrer Bedeutung für die deutsche Sport- und Bewegungspädagogik zu bilanzieren ist. In Anwendung dieses Forschungsparadigmas, das sich im Kontext einer radikalen Kritik verortet, werden strukturelle Inklusionshemmnisse in prominent diskutierten anthropologischen (vgl. Kap. 3.2), bildungstheoretischen (vgl. Kap. 3.3) und fachdidaktischen (vgl. Kap. 3.4) Ansätzen in der Sport- und Bewegungspädagogik reflektiert, um für exkludierende, diskriminierende und behindertenfeindliche Potentiale zu sensibilisieren. Dabei geht es auch darum, diese Forschungsperspektive für die deutschsprachige Sport- und Bewegungspädagogik zu erschließen und es steht zu vermuten, dass sich zeigen wird, dass bisher in der Sport- und Bewegungspädagogik diskutierte Ansätze aufgrund immanenter diskriminierender Potentiale wenig geeignet erscheinen könnten, substantielle Beiträge auf dem Weg zu einer inklusiven Sport- und Bewegungspädagogik oder globaler auf dem Weg zu einer gerechteren Gesellschaft zu leisten und struktureller Modifikationen bedürfen.

Vor dem Hintergrund dieser kritischen Analysen werden in Kapitel 4 konstruktive Ansätze zur Diskussion gestellt, wie exkludierende Potentiale im Sinne des Abbaus von Inklusionshemmnissen ggf. zu überwinden sind. Dabei geht es in Kapitel 4.1 zunächst um den sportsemiotischen Versuch, Grundlagen einer funktionellen Sportanthropologie zu skizzieren, die auch fundamentale Einwände der sog. Anthropologiekritik aufgreifen, welche in der philosophischen Anthropologie primär ein Werkzeug zur Diskriminierung und Exklusion von Menschen mit Behinderungen sieht. Da Disability Studies und Ableism dafür sensibilisieren, dass die sport- und bewegungspädagogische Theoriebildung dazu neigt, die grundsätzliche Bildungsfähigkeit von Menschen mit Behinderungen zu relativieren, richtet sich der Blick anschließend in die Behindertenpädagogik (vgl. Kap. 4.2) und thematisiert, wie die Frage nach der Bildungsfähigkeit von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen dort diskutiert wird bzw. wie das der Verdikt der Bildungsunfähigkeit dort bildungstheoretisch überwunden wird. In Kapitel 4.3 wird schließlich der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Ergebnisse unter einer fachdidaktischen Perspektive zusammenzuführen, um strukturelle Grundlagen einer inklusiven Fachdidaktik zu skizzieren, die geeignet erscheint, die Bedarfe von Menschen mit Behinderungen besser als bisher in der sportpädagogischen Theoriebildung zu beachten.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen geht es in Kapitel 5 – im Sinne eines Exkurses – schließlich darum, die gewonnenen Einsichten zur kulturanthropologischen Konstitution einer inklusiven Fachdidaktik im Kontext benachbarter aktueller Debatten in den Bildungs-, Kultur- und Erziehungswissenschaften zu verorten. Im Einzelnen geht es dabei um Bezüge und Abgrenzungen zur empirischen Lehr-Lernforschung (vgl. Kap. 5.1), zur sog. Neurodidaktik (vgl. Kap. 5.2), zum Legitimationsdiskurs der allgemeinen Didaktik sowie zu den Bewegungswissenschaften. Der Bezug zur allgemeinen Didaktik erscheint insofern lohnenswert, weil für den inklusiven Unterricht inzwischen zwar Sammelbände unter fachdidaktischer Perspektive vorliegen,<sup>5</sup> dabei aber offen bleibt, wie diese konzeptionell und bildungstheoretisch zusammenzuführen sind. Unklar erscheint beispielsweise, ob jedes Unterrichtsfach und jeder einzelne Förderschwerpunkt über eine je eigene inklusive Fachdidaktik verfügt oder ob eine

---

<sup>5</sup> In der Behindertenpädagogik haben beispielsweise Riegert und Musenberg (2015a) ein Sammelband zum inklusiven Fachunterricht aus der Perspektive des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung vorgelegt. In der Sport- und Bewegungspädagogik haben beispielsweise Giese und Weigelt (2017b) einen Sammelband unter der Perspektive der einzelnen Förderschwerpunkte vorgelegt (auch Giese & Weigelt, 2015a).

allgemeine inklusive Didaktik – unabhängig von der jeweiligen Behinderung und dem jeweiligen Unterrichtsfach – zu modellieren ist.

## 2 Zum Inklusionsdiskurs

*„Offensichtlich fällt der Verweis auf eine Utopie leichter als eine Benennung dessen, was konkret geschehen soll und realistisch für möglich gehalten wird. Für gehaltvolle Veränderungen ist das keine gute Voraussetzung“ (Ahrbeck, 2014a, S. 141).*

Konstatiert Schumann (2009) noch zu Anfang des Jahrzehnts, dass der Inklusionsbegriff in der deutschen Öffentlichkeit noch weitgehend unbekannt sei und selbst in pädagogischen Kreisen „erstaunlich viel Unsicherheit darüber [herrsche, MG], was eigentlich damit gemeint ist“ (Schumann, 2009), hat sich diese Bekundung in wenigen Jahren offensichtlich ins Gegenteil verkehrt: In Folge einer überaus prosperierenden Verbreitung des Inklusionsbegriffs wird mindestens seit 2012 vielmehr sein inflationärer Gebrauch beklagt (Platte, 2012, S. 141; Wagner-Willi & Sturm, 2012; Wansing, 2013, S. 10) und konstatiert, dass es notwendig sei, sich „vom inflationären Gebrauch des Inklusionsbegriffs zum Zwecke seiner politischen Instrumentalisierung“ (Dorrance & Dannenbeck, 2016) zu distanzieren.

Paradoxerweise hat die von Schumann benannte terminologische Unsicherheit gleichwohl kaum an Aktualität verloren, wenn nach Ahrbeck bis dato noch

nicht einmal eine „auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (Ahrbeck, 2014a, S. 7; Ahrbeck & Fickler-Stang, 2015; Cramer & Harant, 2014, S. 655; Musenberg & Riegert, 2015, S. 13). Diese Einschätzung, die hier ausdrücklich bejaht wird, muss vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Entwicklungen verwundern, haben alle Bundesländer im Kontext ihrer Bildungshoheit die erste Phase einer inklusiven Schulgesetzgebung gleichzeitig überwunden und entsprechend Aktionspläne, inklusive Schulgesetze und sonderpädagogische Verordnungen verabschiedet (vgl. Kap. 2.1.1).

Augenscheinlich existiert eine unübersehbare Diskrepanz, eine Art terminologisches bzw. grundlagentheoretisches Hiatus: Auf der einen Seite findet sich eine prosperierende Verwendung des Inklusionsbegriffs in der (behinderten-)pädagogischen Fachliteratur sowie seine enorme bildungspolitische Bedeutung, auf der anderen Seite findet sich die uneinheitliche Verwendung des Begriffs in der – auch pädagogischen – (Fach-)Öffentlichkeit.

„Begriff und Gegenstand ‚Inklusion‘ sind in der öffentlichen, politischen und pädagogischen Diskussion prominent. Aus wissenschaftlicher Sicht existiert bislang aber weder ein klares Begriffsverständnis, noch ist geklärt, wie sich die teils widersprechenden Vorstellungen von Inklusion als Menschenrecht, von normativen gesellschaftlich-inklusive Prinzipien und von Maßnahmen sowie deren Umsetzung im Bildungsbereich zueinander verhalten“ (Cramer & Harant, 2014, S. 639).

Angesichts dieser paradoxen Bestandsaufnahme erscheint es angebracht, „den Inklusionsbegriff einer bildungstheoretischen Grundlagenreflexion“ (Cramer & Harant, 2014, S. 656) zu unterziehen, nach einer kulturanthropologischen bzw. bildungstheoretischen Fundierung einer inklusiven Didaktik zu suchen und dazu zunächst eine terminologische Basis zu formulieren, um die Anschlussfähigkeit der Arbeit zu sichern und eigene Positionen zu verdeutlichen.

In einem ersten Schritt werden dazu bildungspolitische Grundlagen des Inklusionsprozesses, zentrale administrative Vorgaben und aktuelle Entwicklungen im Diskurs überblicksartig dargestellt und unter der Frage diskutiert, welche Orientierung sich daraus für eine inklusive Didaktik sowohl in der Behinderten- als auch in der Sportpädagogik gewinnen lassen kann (vgl. Kap. 2.1). Dabei wird sich zeigen, dass, im Bestreben, volle Teilhabe zu verwirklichen, der *relativen* Autonomie von Menschen mit Behinderungen eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird. Wie später noch zu zeigen sein wird (vgl. Kap. 2.3),

korrespondiert die Betonung einer relativen Autonomie mit zentralen didaktischen Überlegungen, weshalb der methodologische und inhaltliche Ariadnefaden dieser Untersuchung, gleichsam aus den relativen Fäden dieser Autonomie geknüpft wird. Weil die Verbreitung inklusiver Bildungsstrukturen in behinderten- und sportpädagogischen Kontexten darüber hinaus – auch im Themenfeld Bewegung, Spiel und Sport – eng an den *Index für Inklusion* gebunden ist und dieser pädagogische Wirklichkeit quasi mitkonstruiert, wird dieser in einem eigenen Kapitel dargestellt und vor dem Hintergrund seiner (kultur-)anthropologischen Fundierung kritisch reflektiert (vgl. Kap. 2.1.3).

In Kapitel 2.2 wandert der Blick zum Inklusionsbegriff selbst und zu dem Versuch, das eigene Inklusionsverständnis möglichst prägnant und plausibel darzulegen, bevor in Kapitel 2.3 die Bedeutung und das Verständnis einer relativen Autonomie für die eigene Arbeit und die engen Bezüge zum Inklusionsdiskurs ausgeführt werden. Im Sinne einer fortführenden Engführung der Thematik im Hinblick auf eine inklusive Didaktik wird im Kapitel 2.4 der bisherige Forschungsstand zur inklusiven Fachdidaktik dargestellt, was durch die uneinheitliche und bisweilen hochgradig divergente terminologische Gemengelage zwischen Integration und Inklusion sowie durch die von Cramer und Harant (2014, S. 654) beklagte Vermischung von divergierenden Inklusionsverständnissen erschwert wird.

## 2.1 Bildungspolitische Entwicklungslinien

Werden die historischen und bildungspolitischen Entwicklungslinien des Inklusionsdiskurses dargestellt, wird auch in kürzesten Zusammenfassungen in der Regel zumindest auf zwei zentrale bildungspolitische Ereignisse verwiesen: Zum einen auf die *UNESCO World Conference on Special Needs Education*, die 1994 in Salamanca stattfand und die zu der in englischer Sprache verfassten Abschlusserklärung, dem *Salamanca-Statement*, führte (UNESCO, 1994a, 1994b); zum anderen auf die 2006 im Original ebenfalls in Englisch verabschiedete *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011b, 2011b; United Nations, 2006).

Der *UNESCO World Conference on Special Needs Education* im spanischen Salamanca wird generell eine zentrale Bedeutung für die Verbreitung inklusi-

ven Denkens zugesprochen, weil der Inklusionsbegriff in der Abschlusserklärung explizit verwendet wird und dieser Begriff in dieser Folge zu einem international anerkannten behindertenpädagogischen Fachterminus avancierte. Sander weist allerdings darauf hin, dass der Inklusionsbegriff im angloamerikanischen Sprachraum auch schon vorher verwendet wurde, „vor Salamanca hingegen die Gleichsetzung von Integration und Inklusion“ (Sander, 2002, S. 143) üblich war.

Ist in der Salamanca-Erklärung zwar durchweg von Inklusion die Rede, wird auch dort allerdings nicht explizit definiert, was unter diesem Terminus konkret verstanden werden soll. So geht bei der deutschsprachigen Übersetzung des Salamanca-Statements durch die österreichische UNESCO-Kommission der Inklusionsbegriff sogar gänzlich verloren, da Inklusion durchgängig mit Integration übersetzt wird (Sander, 2002, S. 144).

Der Text des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, die UN-Behindertenrechtskonvention, (kurz: UN-BRK) und das dazugehörige Fakultativprotokoll (United Nations, 2006), die von 2002 bis 2006 durch einen Ad-hoc-Ausschuss erarbeitet worden sind, wurden am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen zur Ratifizierung freigegeben. Beide Dokumente wurden von der Deutschen Bundesregierung am 30. März 2007 unterzeichnet. Nachdem Deutschland die Ratifizierungsurkunde am 24. Februar 2009 bei den Vereinten Nationen in New York hinterlegt hatte, ist die Konvention inklusive des Zusatzprotokolls seit dem 26. März 2009 für Deutschland rechtsverbindlich gültig. Rechtsgrundlage ist dabei die zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011a).<sup>6</sup>

Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde bis Dezember 2016 von 170 Mitgliedsstaaten unterzeichnet, von 160 ratifiziert und ist damit für ca. 1 Milliarde Menschen weltweit gültig. Die Möglichkeit, wie von vielen Vertragsstaaten praktiziert, bei der Unterzeichnung sog. *Declarations and Reservations* in Bezug auf einzelne Paragraphen eintragen zu lassen, wurde von der Bundesregie-

---

<sup>6</sup> Neben der offiziellen Übersetzung existiert auch eine Version in Leichter Sprache, die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales in Auftrag gegeben worden ist und herausgegeben wird (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011b).



rung nicht genutzt, so dass beide Dokumente in ihrer ursprünglichen Form vollumfänglich gültig sind. Das Fakultativprotokoll, das bis dato von etwa der Hälfte der Vertragsstaaten unterzeichnet wurde, räumt Einzelpersonen und zivilen Gruppierungen die Möglichkeit ein, ein internationales Beschwerdeverfahren zu eröffnen und zu führen.<sup>7</sup>

Die bildungspolitische Brisanz des Inklusionsdiskurses zeigt sich nicht zuletzt in der deutschsprachigen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. So weist Wansing (2016, S. 4) darauf hin, dass „der Begriff der Inklusion in der offiziellen deutschen Übersetzung der UN-BRK tatsächlich nicht vorkommt“, weil der englische Begriff *inclusion* durchgängig mit dem Wort *Integration* übersetzt wird. Und auch Frühauf merkt kritisch an, dass „zentrale Begriffe des englischsprachigen Originals wie *inclusion* und *accessibility* mit *Integration* und *Zugänglichkeit* übersetzt werden und nicht – wie von Vertretern behinderter Menschen nachdrücklich gefordert – mit *Inklusion* und *Barrierefreiheit*) (Frühauf, 2008, S. 14). Frühauf vermutet hinter diesem Vorgehen, dass mit dieser Übersetzung die Reichweite der UN-Behindertenrechtskonvention wesentlich beschränkt werden soll, weil die Verwendung des Integrationsbegriffs keinen weiteren Handlungsbedarf am und im bestehenden Schulsystem nahelegt.

Unabhängig davon, ob dieser Übersetzung tatsächlich ein bildungspolitisches Kalkül zugrunde liegt, muss konstatiert werden, dass die Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Tat durch die Nicht-Verwendung des Inklusionsbegriffs gekennzeichnet ist, was eine einheitliche Verwendung des Inklusionsbegriffs im deutschsprachigen Sprachraum bis heute erschwert und zu einer Schattenübersetzung geführt hat,<sup>8</sup> deren Ziel es ist, die konstatierten Mängel bzw. Übersetzungsfehler der offiziellen Übersetzung zu beheben. Grundsätzlich wird die UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auch in ihrer deutschsprachigen Übersetzung allerdings als ein Meilenstein in der Behindertenpädagogik verstanden, weil sie über den allgemeinen Grundansatz hinausgeht, dass Menschen mit Behinde-

---

<sup>7</sup> Den aktuellen Stand zur Ratifizierung kann auf folgenden Website der UN eingesehen werden: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-15&chapter=4&clang=en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=en).

<sup>8</sup> Vergleiche dazu die Dokumentationen des „Vereins für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e. V.“ in Berlin ([http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/article/93/093\\_nw3\\_schattenuebersetzung\\_screenreader.rtf](http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/article/93/093_nw3_schattenuebersetzung_screenreader.rtf), abgerufen am 01.05.2015)

rungen dieselben Bürgerrechte zuzusprechen sind wie Menschen ohne Behinderungen, weil sie „Inklusion nicht nur in den Kontext der Bürgerrechte, sondern der Menschenrechte“ (Lindmeier, 2008, S. 94) stellt.

### 2.1.1 Schulstrukturelle Implikationen

Folgen wir Herz' eingangs zitierter Einschätzung, dass Inklusion in Deutschland primär als schulische Strukturdebatte diskutiert wird, vertritt die UN-Behindertenrechtskonvention mit ihren 50 Artikeln im Widerspruch dazu jedoch vielmehr einen gesamtgesellschaftlichen Anspruch, Inklusion in allen Lebens- und Gesellschaftsbereichen wirksam werden zu lassen. Explizit mit Bildungsfragen beschäftigt sich lediglich Artikel 24. Im Bestreben, im Folgenden die bildungspolitische Rahmung einer inklusiven Fachdidaktik darzustellen, geraten unter Verweis auf Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention damit auch die Vorgaben der Kultusministerkonferenz sowie der Länder in den Blick, die, in Ergänzung zum nationalen *Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention* (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011c), in den Aktionsplänen der Bundesländer dargestellt sind. Eher im Schatten der öffentlichen Debatte spielt dabei das *Deutsche Institut für Menschenrechte* in Berlin eine zentrale Rolle für die politische Willensbildung, weil das zivilgesellschaftliche Institut für Menschenrechte gemäß §33 der UN-BRK mit dem Monitoring des Inklusionsprozesses beauftragt ist und in dieser Funktion in regelmäßigen Abständen Gutachten über das deutsche Bildungssysteme veröffentlicht, die den Inklusionsprozess in der Bundesrepublik Deutschland kritisch kommentieren und begleiten (Mißling & Ückert, 2014). Grundlage der Begutachtung ist dabei das sog. Eckpunkte-Papier, in dem das Institut für Menschenrechte sein Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention darlegt (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011) und das damit als eine Art bildungspolitische Exegese der UN-Behindertenrechtskonvention verstanden werden kann.

„(2) Die Vertragsstaaten unterhalten, stärken, bestimmen oder schaffen nach Maßgabe ihres Rechts- und Verwaltungssystems auf einzelstaatlicher Ebene für die Förderung, den Schutz und die Überwachung der Durchführung dieses Übereinkommens eine Struktur, die, je nachdem, was angebracht ist, einen oder mehrere unabhängige Mechanismen einschließt“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011a, S. 33).

Als Vorgabe für die nationale Schulgesetzgebung wird in Paragraph 24, Abs. 2a der UN-Behindertenrechtskonvention formuliert, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (vgl. Abbildung 1).

Betont in diesem Sinne der *Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention* ausdrücklich die Zuständigkeit der Länder bzw. der Kultusministerkonferenz (KMK) in Bezug auf die Ausgestaltung und Organisation der schulischen Bildung (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011c, S. 47), findet sich dort allerdings auch der Hinweis darauf, dass das segregierende Schulsystem zu überwinden sei und Inklusion von der Frühförderung an als das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung zu verstehen sei. Dabei wird die bildungspolitisch kritische Frage nach dem Beschulungsort allerdings ausgespart und allgemeiner davon gesprochen, dass alle Bundesländer „in ihren Schulgesetzen den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern als eine, häufig präferierte, Möglichkeit der Beschulung“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011c, S. 47) vorsehen. Auch wenn sich die Forderung nach einer Auflösung der Förderschulen im nationalen Aktionsplan nicht findet, ist es das erklärte Ziel, die Förderschulbesuchsquote zu senken und mehr Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen länger gemeinsam zu unterrichten.



Abbildung 1: UN-BRK in leichter Sprache

Auffällig ist dabei, dass die Chance auf eine inklusive Beschulung in Deutschland stark vom Alter der Schülerinnen und Schüler sowie von der Schulform

abhängig ist: Betrug der Inklusionsanteil im Schuljahr 2013/14 in den bundesdeutschen Kitas beispielsweise 67 Prozent und in den Grundschulen immerhin noch 46,9 Prozent, „fällt er in der Sekundarstufe auf 29,9 Prozent“ (Klemm, 2015, S. 6). Im Sinne eines inklusiven Schulsystems erscheint zudem problematisch, dass sich die inklusive Beschulung in der Sekundarstufe primär auf Haupt- und Gesamtschulen beschränkt.

Im Hinblick auf die Gesamtschülerschaft im schulpflichtigen Alter zeigen sich in den letzten Jahren aber auch umfangreiche Auswirkungen des angestoßenen Inklusionsprozesses: Lag der sogenannte Inklusionsanteil im Schuljahr 2008/09 in diesem Sinne noch bei 18,4 Prozent, ist er bis zum Schuljahr 2013/14 bereits auf 31,4 Prozent angestiegen.<sup>9</sup> Da im selben Zeitraum allerdings auch die Anzahl an Schülerinnen und Schülern, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, um 13 Prozent gestiegen ist, hatte die Steigerung des Inklusionsanteils keine nennenswerten Auswirkungen auf die absolute Zahl an Kindern, die auf einer Förderschule unterrichtet werden (Klemm, 2015, S. 6). Einschränkend ist zudem zu erwähnen, dass diese Zahlen in den jeweiligen Bundesländern sowie in Abhängigkeit von den jeweiligen Förderschwerpunkten stark variieren und Inklusion insgesamt als Flickteppich zu bezeichnen ist.

Der Ansatz, Inklusion programmatisch nicht an eine Schließung der Förderschulen, sondern an die bestmögliche Bildung und Erziehung zu binden (Kultusministerkonferenz, 2011, S. 4), liegt der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur *Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* vom Oktober 2011 zu Grunde. Und auch die KMK bekennt sich dazu, dass es grundsätzlich dem Wohl aller Kinder und Jugendlichen entspricht, „dass sie gemeinsam lernen und aufwachsen“ (Kultusministerkonferenz, 2011, S. 5). Bei der Einschätzung, wie die bestmögliche Bildung und Erziehung zu verwirklichen sei, verweisen die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz explizit darauf, dass sich das Kindeswohl u. a. an der Individualität, der Eigenaktivität und an der Selbstbestimmtheit zu orientieren habe, wobei

---

<sup>9</sup> Die *Inklusionsquote* gibt an, wie viele Schülerinnen und Schüler (Primarbereich und Sekundarstufe I) in Bezug auf die Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler inklusiv auf einer allgemeinen Schule unterrichtet werden. Der *Inklusionsanteil* gibt dagegen an, wie viele Schülerinnen und Schüler – in Bezug auf alle Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf – inklusiv unterrichtet werden.

sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote „zeitlich befristet oder langfristig erforderlich sein“ (Kultusministerkonferenz, 2011, S. 5) können.

Verlassen wir die Bundesebene und begeben uns in Folge der Bildungshoheit der Länder auf die Ebene der Bundesländer, geraten deren Aktionspläne und Schulgesetze sowie die jeweiligen sonderpädagogischen Verordnungen in den Blick, um die bildungspolitischen Rahmenbedingungen einer inklusiven Fachdidaktik auszuloten. Betrachten wir dazu exemplarisch den *Hessischen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*, wird auch hier gefordert, dass jedes Kind „seinen optimalen persönlichen Lernort finden“ (Hessisches Sozialministerium, 2012, S. 75) solle. Die konkrete Umsetzung der Inklusion wird durch das hessische Schulgesetz geregelt und verfolgt als oberstes Ziel, die gesellschaftliche Teilnahme von Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen.

„Ziel des inklusiven Unterrichts ist neben dem gemeinsamen Lernen der individuelle Kompetenzerwerb, der die Teilhabe in der Gesellschaft möglich macht“ (Hessisches Sozialministerium, 2012, S. 75).

Das Land Hessen und das zuständige Kultusministerium bekennen sich in diesem Kontext dazu, die Zahl der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu erhöhen und verstehen die inklusive Beschulung als Regelfall, was bereits dadurch gegeben ist, dass alle Eltern ihre Kinder in einer allgemeinen Schule anmelden müssen und erst dort ein Antrag auf Beschulung an einer Förderschule gestellt werden kann. Zudem wurden sog. vorbeugende Maßnahmen etabliert, die dafür Sorge tragen sollen, dass es im schulischen Kontext erst gar nicht zu einer Behinderung kommt und eine Etikettierung damit nicht notwendig wird (Hessisches Sozialministerium, 2012, S. 74).

In ähnlicher Diktion formuliert auch der rheinland-pfälzische Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen:

„In Rheinland-Pfalz findet Lernen lebenslang gemeinsam statt. Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen besuchen die gleichen Schulen wie nicht beeinträchtigte Kinder in der Gemeinde, nachdem sie zuvor gemeinsam in denselben Kindertagesstätten waren“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz, 2010, S. 10).

Votiert auch der rheinland-pfälzische Aktionsplan explizit für die gemeinsame Beschulung, findet sich im rheinland-pfälzischen *Landeskonzept für die Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich*, das auch dem aktuellen rheinland-pfälzischen Schulgesetz zu Grund liegt, jedoch das Bekenntnis, dass Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Wahlrecht zwischen Förderschulen und inklusivem Unterricht in Regelschulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I eingeräumt werden soll, wofür der Ressourcenvorbehalt aufgehoben wird und stattdessen ein vorbehaltloses Elternwahlrecht eingeführt wird (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2013, S. 7).<sup>10</sup>

Bestrebungen – entgegen den Verlautbarungen in den eigenen Aktionsplänen – die Sonderbeschulung dauerhaft zu erhalten, finden sich auch im hessischen Schulgesetz (HSchG) vom 14. Juni 2005 in § 54 Abs. 4 (Hessisches Kultusministerium, 2015), wo die Möglichkeit der inklusiven Beschulung explizit an den sog. Ressourcenvorbehalt geknüpft wird:

„(4) Kann an der zuständigen allgemeinen Schule die notwendige sonderpädagogische Förderung nicht oder nicht ausreichend erfolgen, weil die räumlichen und personellen Möglichkeiten oder die erforderlichen apparativen Hilfsmittel oder die besonderen Lehr- und Lernmittel nicht zur Verfügung gestellt werden können, bestimmt die Schulaufsichtsbehörde auf der Grundlage einer Empfehlung des Förderausschusses nach Anhörung der Eltern, an welcher allgemeinen Schule oder Förderschule die Beschulung erfolgt.“

Zudem bestimmt das hessische Schulgesetz in § 49, Abs. 2, dass der Anspruch auf sonderpädagogische Förderung entweder von allgemeinbildenden und beruflichen Schulen oder explizit von Förderschulen mit ihren verschiedenen Förderschwerpunkten erfüllt wird.

Das Ziel, Schülerinnen und Schüler dabei zu möglichst umfassender gesellschaftlicher Teilhabe und zu Selbstbestimmung zu befähigen, ist auch in den sonderpädagogischen Ausführungsverordnungen der Länder zu finden, was hier beispielhaft an der hessischen *Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen* (VOSB) in der aktuellen Fassung vom 01.04.2015 sowie in der *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung*

---

<sup>10</sup> Mit dem Begriff des sog. *Ressourcenvorbehalts* wird üblicherweise die Möglichkeit einer Schule verbunden, die Aufnahme von Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen zu verneinen, wenn die Schule darlegen kann, dass ihr zur angemessenen sonderpädagogischen Versorgung die notwendigen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen.

*für das Land Berlin* (SopädVO) in der aktuellen Fassung vom 14.05.2014 illustriert werden soll (Hessisches Kultusministerium, 2012; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2005). Wird in beiden Verordnungen betont, dass die sonderpädagogische Förderung im inklusiven Unterricht Vorrang hat (vgl. VOSB § 4, Abs. 2; SopädVO § 4, Abs. 1), ist in beiden Verordnungen allerdings auch vorgesehen, dass eine sonderpädagogische Förderung zeitweise oder dauerhaft an der Förderschule stattfinden kann (vgl. VOSB § 15; SopädVO § 22).

Die inklusive Unterrichtsgestaltung baut dabei auf Zieldifferenz und Bindendifferenzierung, damit der gemeinsame Unterricht „den Begabungen und den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule in gleicher Weise gerecht wird und ihre aktive Teilhabe befördert. Es ist darauf zu achten, möglichen Diskriminierungen aktiv zu begegnen“ (VOSB § 12, Abs. 1).

Die überblicksartige und exemplarische Darstellung bildungspolitischer Vorgaben auf Bundes- und Länderebene zeigt, ohne damit einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, dass – und das gilt auch im Kontext des Unterrichtsfachs Sport – unisono die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung in den Mittelpunkt der Bemühungen gestellt wird. Gleichwohl wird durchgängig dafür plädiert, darüber hinaus das Kindeswohl in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu stellen und nicht die Frage nach dem Beschulungsort. Von einer grundsätzlichen Auflösung der Förderschulen ist in diesem Sinne an keiner Stelle die Rede, sehr wohl aber von einem Primat autonomiebewahrender Unterrichtsmethoden wie der Handlungsorientierung (vgl. Kap. 2.3).

Das erklärte Ziel, die volle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu fördern wird dabei durchgängig an die Notwendigkeit geknüpft, auch (motorische) Fertigkeiten und Kompetenz zu vermitteln, da sie als notwendige Bedingung der Inklusion betrachtet werden. Aus methodisch-didaktischer Perspektive bedeutet das für die Gestaltung eines inklusiven Sportunterrichts, dass methodische Unterrichtsarrangements, die lediglich eine allgemeine und unspezifische Bewegungserziehung zum Ziel haben, wie es beispielsweise üblicherweise in der Psychomotorik der Fall ist, konzeptionell zu kurz greifen und dem umfassenden Anspruch eines inklusiven Schulsystems nicht gerecht werden (vgl. Kap. 3.5.3). Aus bildungspolitischer und schuladministrativer Perspektive zeigt sich damit, was hier im Vorgriff bereits zu erwähnen ist, dass die Förderung

der Teilhabe *expressis verbis* an entsprechende autonomiebewahrende Unterrichtsverfahren und entsprechende methodische Konzeptionen geknüpft wird, die einem Primat des Induktiven folgen.<sup>11</sup>

### **2.1.2 Elternwahlrecht und Dekategorisierung**

Die exemplarische Betrachtung der bildungspolitischen und schulstrukturellen Rahmung im vorangehenden Kapitel zeigt, dass bereits auf administrativer Ebene terminologische und konzeptionelle Unklarheiten bestehen und die Inklusionsdebatte durch uneinheitliche und gegenseitig widerstrebende Interessen gekennzeichnet zu sein scheint. So weicht die deutschsprachige Übersetzung scheinbar vorsätzlich und systematisch vom englischsprachigen Original ab und auch die Bundesländer scheinen – mit unterschiedlicher Verve – Wege gefunden zu haben, das in den jeweiligen Aktionsplänen noch eindeutig formulierte Bekenntnis zur inklusiven Einheitsschule zu unterlaufen bzw. zu relativieren.

Diese Unschärfen kulminieren in der aktuellen Debatte in zwei besonders virulenten Aspekten, die auf Grund ihrer bildungspolitischen Sprengkraft zu einem wesentlichen Teil für eine emotionale Aufladung der Inklusionsdebatte mitverantwortlich sind: Zum einen ist da die Frage nach der Wahlfreiheit des Besuchsortes und der damit zusammenhängenden Forderung nach der generellen Auflösung aller Förderschulen (Hinz, 2008, 2009), denn ein Wahlrecht existiert augenscheinlich nur, solange auch die Möglichkeit einer alternativen Beschulung existiert. Dass beispielsweise Degenhardt (2012) den Ruf nach Wahlfreiheit grundsätzlich negiert und allein diesem Ruf eine diskriminierende Tendenz attestiert, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Vereinbarkeit eines Elternwahlrechts mit der UN-Behindertenrechtskonvention in der Behindertenpädagogik bis dato überaus kontrovers diskutiert wird (Speck, 2011).

Zum anderen ist da die Frage nach der Dekategorisierung. Dahinter verbirgt sich das Ansinnen, über die Förderschulen hinaus auch die sonderpädagogischen Kategorien bzw. Förderschwerpunkte aufzulösen, weil kategoriale Bezeichnungen in dieser Sichtweise „diskriminierend sind, zu Stigmatisierung

---

<sup>11</sup> Weisen Musenberg und Riegert (2015, S. 17) sicherlich zu Recht darauf hin, dass der allgemeine Verweis auf reformpädagogische und konstruktivistische Ansätze an sich noch keine didaktischen Lösungen generiert, sondern den Blick für fundamentale didaktische Probleme eher verstellt, wird im weiteren Verlauf der Arbeit zu zeigen sein, wie dieser Verweis kulturanthropologisch und bildungstheoretisch elaboriert zu begründen ist.



führen und sich nachteilig auf die kategorisierten Individuen auswirken“ (Dederich, 2015a, S. 98). Das allgemeine Begründungsnarrativ folgt der Annahme, dass bereits die Zuweisung eines spezifischen Förderbedarfs per se eine Diskriminierung darstellt und eine adäquate Förderung damit nachhaltig verhindert und nicht ermöglicht würde (Haas, 2012; Hinz, 2009; Seitz, 2008b, 2012; Wocken, 2012). Das sind nach Ahrbeck (2013, S. 81) „starke Worte“ und die Verwunderung über die Radikalität, mit der diese Thesen vorgebracht und vermeintliche Inklusionsgegner gleichzeitig verurteilt werden (Herz, 2014, S. 5), zeigt, dass hier erheblicher Diskussionsbedarf besteht und eine Versachlichung der Debatte wünschenswert erscheint (Giese & Högner, 2015).

Auch bei der Frage nach dem Elternwahlrecht spielt das Deutsche Institut für Menschenrechte, das mit dem Monitoring des gesamtgesellschaftlichen Inklusionsprozesses in der Bundesrepublik Deutschland beauftragt ist (vgl. Kap. 2.1), eine wichtige Rolle, weil es sich in dem sog. Eckpunktepapier explizit gegen den Erhalt der klassischen Förderschulen und auch gegen das sog. Elternwahlrecht ausspricht.

„Die in einigen Ländern vorgesehene Einführung des genannten Wahlrechts der Eltern, zwischen Regel- und Sonderbeschulung zu entscheiden, ist nur übergangsweise vertretbar: Sollte die Existenz eines Elternwahlrechts nachweislich den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verzögern oder untergraben, beispielsweise weil es die erforderliche Reorganisation von Kompetenzen und Ressourcen für das Regelschulsystem erschwert und in diesem Zuge das Sonderschulwesen stärkt, ist das Elternwahlrecht mit dem Gebot der progressiven Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung nicht in Einklang zu bringen“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011, S. 15).

Auch wenn das Bildungsmonitoring grundsätzlich nur einen kleinen Teil des gesamten Monitoringprozesses darstellt, wird in diesem Kontext „der Einhaltung und Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung in den Ländern eine große Bedeutung [Unterstreichung im Original, MG]“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011, S. 1) zugemessen und die Bedeutung des Deutschen Instituts für Menschenrechte darf in diesem Sinne nicht unterschätzt werden, auch wenn im Gegensatz zu der überaus kontroversen öffentlichen und fachwissenschaftlichen Inklusionsdebatte und den abwägenden Formulierungen in den bisher zitierten bildungspolitischen Statements das Deutsche Institut für Menschenrechte in seinem Eckpunktepapier sehr eindeutige Positionen zum deutschen Schulsystem formuliert, wobei allerdings weitestgehend unklar bleibt, auf Basis welcher Argumente diese Positionen vertreten werden.

„Um das Recht auf Bildung einzulösen, wurde mit der UN-BRK die Entscheidung getroffen, dass inklusive Bildung im Sinne des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Kinder strukturell zu gewährleisten ist. Ein inklusives Bildungssystem, in dem behinderte und nicht behinderte Menschen gemeinsam lernen, kann am besten die Achtung der menschlichen Vielfalt stärken, die Würde und das Selbstwertgefühl von Menschen mit Behinderungen voll zur Entfaltung bringen und zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigen“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011, S. 2).

Ein Erhalt von Förderschulen ist danach nur noch gerechtfertigt, wenn sie in Beratungs- und Förderzentren umgewandelt werden, in denen keine Schülerinnen und Schüler unmittelbar beschult werden, wie es zum Beispiel in Schleswig-Holstein im Förderschwerpunkt Sehen der Fall ist. Offene Fragen, ob das beispielsweise überhaupt im Sinne aller sog. Betroffenen ist oder was das beispielsweise für stark verhaltensauffällige, straffällige, schwer mehrfachbehinderte oder chronisch kranke Menschen bedeutet, bleiben dabei allerdings weitestgehend unerwähnt.

„Zugunsten des Ausbaus von allgemeinen Schulen werden keine neuen Sondereinrichtungen zur Beschulung geschaffen. Die Umwandlung von Förderschulen in Kompetenzzentren hin zu „Schulen ohne Schüler“ wird gefördert. Andere Entwicklungskonzepte werden nur genehmigt, wenn die Einrichtung nicht zugleich nur Lernort für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist. Bestehende Sonderklassen sowie Kooperationsklassen an allgemeinen Schulen laufen aus“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011, S. 12).

Zählt die Frage nach dem sog. Elternwahlrecht bzw. nach dem Erhalt der Förderschulen zu den besonders intensiv und emotional diskutierten Fragen im Kontext der Inklusionsthematisierung in der Bundesrepublik Deutschland, zeichnen dafür nicht zuletzt unterschiedliche Interpretationen der UN-Behindertenrechtskonvention verantwortlich, da diese Fragen im Konventionstext nicht *expressis verbis* geklärt sind. Offensichtlich, um diesen exegetischen Spielraum einzudämmen, hat das Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016) den General comment No. 4 herausgegeben, in dem diese Aspekte im Sinne eines Kommentars zur UN-Behindertenrechtskonvention klarer ausbuchstabiert werden, indem die Unvereinbarkeit der parallelen Existenz der Förderschule sowie der Allgemeinen Schule ausdrücklich klargestellt wird.

Unter der Überschrift „Obligations of State Parties“ heißt es dazu in Artikel 39:

„States parties undertake measures to the maximum of their available resources [...] to achieving progressively the full realisation of those rights. Progressive

realization means that States parties have a specific and continuing obligation „to move as expeditiously and effectively as possible” towards the full realization of article 24. This is not compatible with sustaining two systems of education: mainstream and special/segregated education systems.“

Neben dem sog. Elternwahlrecht wird auch die Frage nach der Dekategorisierung uneinheitlich und kontrovers diskutiert. Von einer grundsätzlichen Tendenz zur Auflösung der Förderschwerpunkte bzw. der Behindertenpädagogik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin kann bis dato allerdings sicherlich nicht die Rede sein. Vielmehr entspricht die Beibehaltung der sonderpädagogischen Fachrichtungen der gemeinsamen Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz von 2015, die darauf verweist, dass eine vertiefende, über Basiskompetenzen hinausgehende sonderpädagogische Expertise von Lehrkräften weiterhin unverzichtbar ist. Gerade, weil es keine allgemeine Behindertenpädagogik gibt, sondern diese nur in ihren Teildisziplinen existiert, wie es beispielsweise auch in der Psychologie oder der Sportwissenschaft der Fall ist, verbindet sich mit der Auflösung der Förderschwerpunkte die Befürchtung, dass es zu einem Wegfall an behindertenpädagogischer Expertise kommt, was ein exkludierendes Potential im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen und speziellen Bedarfen bedeuten würde.

Diese Anmerkungen dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Tendenzen zur Auflösung bzw. zur cross-kategorialen Zusammenlegung behindertenpädagogischer Fachrichtungen im Sinne von Schulze (2003) bundesweit zu erkennen sind, auch wenn für die Zusammenlegung von behindertenpädagogischen Fachrichtungen natürlich noch weitere – vor allem bildungspolitische – Gründe verantwortlich sind, die hier allerdings nicht weiter diskutiert werden können.

Haben non- bzw. de-kategoriale Bestrebungen, bei denen es um die Sensibilisierung und das Verhindern von negativen Begleiterscheinungen von Kategorisierungsprozessen geht, nach Dederich (2015a, S. 98) einerseits zwar eine lange Tradition in der Behindertenpädagogik (Benkmann, 1994), ist allerdings gleichwohl zu konstatieren, dass „bisher erwogene Dekategorisierungsversuche [...] weitestgehend folgenlos blieben“ (Haas, 2012, S. 406), was sicherlich auch für den Versuch gilt, Dekategorisierung sozialpsychologisch zu begründen (Wocken, 2015).

Die simplifizierende und verabsolutierende Annahme, dass die Kategorie per se *die* zentrale „Basis für diskriminierendes Verhalten“ (Wocken, 2015, S. 111) sei und ihr „im Keim ein antiinklusives Potential“ (Wocken, 2015, S. 111)

quasi ontologisch anhafte, wird u. a. von Dederich (2015b) aus einer sprachphilosophischen und erkenntnistheoretischen Perspektive mit dem Hinweis zurückgewiesen, „dass die adäquate Antwort auf die Problembeladenheit der Kategorien nicht darin bestehen kann, sie ersatzlos zu streichen oder nicht mehr zu verwenden“ (Dederich, 2015b, S. 204). Zu bedenken und in der praktischen Arbeit zu beachten, sei vielmehr, dass Kategorien „epistemische und sprachliche Voraussetzung dafür [sein, MG], angemessene und gut begründete pädagogische Unterstützung mit dem Ziel anzubieten, die festgestellten Nachteile auszugleichen und den Problemlagen entgegenzuwirken“ (Dederich, 2015b, S. 203).

In ähnlicher Diktion argumentieren auch Ahrbeck und Fickler-Stang (2015, S. 260), die darauf hinweisen, dass „der sensible Umgang mit Zuschreibungen, Diagnosen und Etikettierungen“ die selbstverständliche Grundlage jeder pädagogischen Arbeit sei, an die jederzeit erinnert werden könne, dass der grundsätzliche Verzicht auf kategoriale Beschreibungen allerdings impliziere, dass „die Pädagogik hilflos vor den ihr gestellten Aufgabe steht, ohne eigenes Handwerkszeug und ohne die Möglichkeit, sich im interdisziplinären Dialog Hilfe zu holen“ (Ahrbeck & Fickler-Stang, 2015, S. 261). Herz (2014, S. 4) resümiert in diesem Sinne, dass Dekategorisierung „anstelle der damit intendierten Befreiung von Stigmatisierung und Ausgrenzung zu einer Verschärfung von Exklusion“ führe. Und auch Stinkes (2015, S. 291) problematisiert in ihren vielschichtigen erkenntnistheoretischen Ausführungen, welche „Etikettierungsgewalt in einem scheinbar harmlos und mit bestem humanistischem Impetus daherkommenden Förderoptimismus liegt“, betont aber auch, dass „wir in pädagogischen Settings in Beziehungs- und Verstehensprozesse verfangen [sind, MG]. Ohne diese können wir eine verständigungsbasierte Bildung, Erziehung und Förderung nicht realisieren“ (Stinkes, 2015, S. 287).

Es bleibt an dieser Stelle zu resümieren, dass die Debatten um das sog. Elternwahlrecht sowie um die sog. Dekategorisierung als kontrovers, uneinheitlich und bisweilen emotional aufgeladen zu bewerten sind und die weitere bildungspolitische Entwicklung nur schimärenhaft absehbar bleibt. Für die Suche nach einer – bisher ausstehenden – kulturanthropologischen Fundierung einer Inklusionsthematisierung, die, wie es beispielsweise Rohrmann (2010, S. 310) fordert, nicht dazu neigt, Behinderung zu individualisieren, erscheinen die bildungspolitischen Überlegungen allerdings insofern hilfreich, als dass zumin-

dest darüber Einigkeit zu bestehen scheint, dass die Teilhabechancen von Menschen mit Behinderungen und speziellen Bedarfen zu erhöhen sind und dafür deren Autonomie zu erweitern ist und dafür spezifische didaktische und förderpädagogische Kompetenzen weiterhin notwendig erscheinen.

### 2.1.3 Der Index für Inklusion im Sport

Aus der Perspektive bildungs- und verbandspolitischer Steuerungsbemühungen rückt auch der von Tony Booth und Mel Ainscow zur Jahrtausendwende im Kontext des englischen Schulsystems entwickelte *Index für Inklusion* in den Fokus der Betrachtung. „Mit seinen etwa 5.000 Exemplaren im deutschen Sprachraum“ (Boban & Hinz, 2012, S. 71) stellt er sicherlich das am weitesten verbreitete Instrument zur Steuerung inklusiver Schulentwicklung dar (Brokamp, 2012). Die große Breitenwirkung, die dem Index für Inklusion bescheinigt werden muss, ist im behindertenpädagogischen Bereich beispiellos, da er inzwischen von 40 Ländern übernommen und in 35 Sprachen übersetzt wurde (Booth, 2008, S. 53).<sup>12</sup> Entlang dieser Entwicklung hat sich der Index zwischenzeitlich ausdifferenziert: So liegen neben einer zweiten (Booth & Ainscow, 2002) und einer dritten Auflage (Booth & Ainscow, 2011), inzwischen u. a. auch eine deutsche Übersetzung (Boban & Hinz, 2003), eine Version für Kindertagesstätten (Booth & Kingston, 2004), eine Version für Kommunen (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015) sowie eine Version für den organisierten Sport (Deutscher Behindertensportverband, 2014) vor.<sup>13</sup> Die weiteren Ausführungen in diesem Kapitel beziehen sich primär auf den deutschsprachigen Index für Inklusion von Boban und Hinz (2003).

Der Index für Inklusion versteht sich dabei „weniger als Ansatz, um Ausgrenzung bestimmter Gruppen, wie z. B. die der Menschen mit Behinderungen oder der mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf zu vermeiden, sondern eher als einen wertebasierten Ansatz zur Bildungs- und Gesellschaftsentwicklung“ (Booth, 2008, S. 53) im Allgemeinen. Boban und Hinz betonen im

---

<sup>12</sup> Der Index für Inklusion wurde in Großbritannien in einem interdisziplinären Team aller an Schule beteiligter Personen entwickelt, das sich in dreijähriger Arbeit und mehreren Pilotprojekten der ersten Fassung des Index immer weiter näherte. In der zweiten Fassung, die auch der deutschen Übersetzung zugrunde liegt, wurden aufgrund der Rückmeldungen durch die Einrichtungen Änderungen eingearbeitet und vor allem die Sprache vereinfacht (Boban & Hinz, 2003, S. 8).

<sup>13</sup> Eine von Hinz und Boban (2013) in (behinderten-)pädagogischen Kreisen mehrfach angekündigte Version eines deutschsprachigen „Index für Inklusion im Bildungsbereich“ wird nicht mehr erscheinen (<http://www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/100/135/lang.de/>).

Vorwort der deutschen Ausgabe in diesem Sinne, dass „die Integration von SchülerInnen mit und ohne sog. sonderpädagogischen Förderbedarf oder die von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nur zwei Facetten eines viel größeren pädagogischen Zusammenhangs sind, den das Konzept der *Schule für alle* umfasst“ (Boban & Hinz, 2003, S. 3). Das Ziel des Indexes ist dabei, die „Steigerung von Leistungen mit der Entwicklung kooperativer Beziehungen und der Verbesserung des Lern- und Lehrumfeldes zu verbinden. [...] Er fördert eine Sicht des Lernens, an dem Kinder und Jugendliche als *Agierende* [kursiv, MG.] beteiligt sind und das die Unterrichtsgegenstände mit ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung bringt“ (Boban & Hinz, 2003, S. 8).<sup>14</sup>

Auf diesem Weg bieten die unterschiedlichen Indexversionen Bildungseinrichtungen, Schulen, Kommunen und Vereinen praktische und konkrete Hilfen, „indem er die Sichtweisen der SchülerInnen, der Eltern, der MitarbeiterInnen und anderer Menschen aus dem Umfeld sichtbar zu machen hilft“ (Boban & Hinz, 2003, S. 8).

„Dieser nun von uns auf Deutsch vorgelegte *Index für Inklusion* stellt mit seinen ausgearbeiteten Materialien einen Fundus dar, aus dem Schulen schöpfen können, die sich als „Schule für alle Kinder“, integrative oder inklusive Schulen verstehen, wenn sie vor der verordneten oder selbst gestellten Aufgabe der Selbstevaluation stehen. So muss nicht jede Schule das Rad der Schulentwicklung wieder völlig neu erfinden. Der *Index* macht Vorschläge, er ist kein Test für Schulen, die als Ergebnis bescheinigt bekommen, wie sehr – oder auch wie wenig – sie inklusiv sind“ (Boban & Hinz, 2003, S. 3).

Wie die Übersichtsgrafik zeigt (vgl. Abbildung 2), besteht der Index aus vier hierarchisch gegliederten Ebenen (Dimensionen, Bereiche, Indikatoren, Fragen), die die Auseinandersetzung mit dem je eigenen Inklusionsprozess steuern helfen.<sup>15</sup> Dabei ist zu betonen, dass das Werkzeug dynamisch gedacht ist, an die jeweilige Einrichtung angepasst werden muss und auf der Ebene der Fragen vorgesehen ist, Fragen zu ändern bzw. neue Fragen hinzu zu fügen.

---

<sup>14</sup> Der in diesem Zitat anklingende Aspekt der Autonomie der Individuen bzw. ihr Verständnis als Agens des Handlungsprozesses ist zu betonen, weil sich hier Parallelen zum eigenen Inklusionsverständnis andeuten (vgl. Kap. 2.3).

<sup>15</sup> Die folgenden Ausführungen orientieren sich an den Überlegungen von Boban und Hinz (2003, S. 8ff.).

Die drei miteinander verbundenen Dimensionen *inklusive Kulturen schaffen*, *inklusive Strukturen etablieren* und *inklusive Praktiken entwickeln* sind in je zwei Bereiche gegliedert und verstehen sich als Analyserahmen für die Bestandsaufnahme und die Entwicklung von Zielperspektiven auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Um die Komplexität schrittweise zu reduzieren und die Arbeit mit dem Index zu konkretisieren, ist jeder Bereich mit Indikatoren versehen, die die Aussageabsichten der Dimensionen ausdeuten und konkretisieren.

Dimensionen	A		B	C			
	Inklusive Kulturen schaffen		Inklusive Strukturen etablieren		Inklusive Praktiken entwickeln		
Bereiche	A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
	Gemeinschaft bilden	Inklusive Werte verankern	Eine Schule für alle entwickeln	Unterstützung für Vielfalt organisieren	Lernarrangements organisieren	Ressourcen mobilisieren	
Indikatoren	1. Jeder(r) fühlt sich willkommen. 2. Die Schülerinnen helfen einander. 3. Die Mitarbeitenden arbeiten zusammen. 4. Mitarbeitenden und Schülerinnen gehen respektvoll miteinander um. 5. Mitarbeitenden und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um. 6. Mitarbeitenden und Schölschülerinnen arbeiten eng zusammen. 7. Alle lokalen Gruppen sind in der Arbeit der Schule einbezogen.	1. An alle Schülerinnen werden hohe Erwartungen gestellt. 2. Mitarbeitenden, Schülerinnen, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion. 3. Alle Schülerinnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt. 4. Mitarbeitenden und Schülerinnen beachten einander als Mensch und als Kollegium. 5. Die Mitarbeitenden versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen. 6. Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.	1. Der Umgang mit Mitarbeitenden in der Schule ist gerecht. 2. Neuen Mitarbeitenden wird geholfen, sich in der Schule einzufinden. 3. Die Schule nimmt alle Schülerinnen ihrer Umgebung auf. 4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich. 5. Allen neuen Schülerinnen wird geholfen, sich in der Schule einzufinden. 6. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle Schülerinnen wertgeschätzt werden.	1. Der Umgang mit Mitarbeitenden in der Schule ist gerecht. 2. Neuen Mitarbeitenden wird geholfen, sich in der Schule einzufinden. 3. Die Schule nimmt alle Schülerinnen ihrer Umgebung auf. 4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich. 5. Allen neuen Schülerinnen wird geholfen, sich in der Schule einzufinden. 6. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle Schülerinnen wertgeschätzt werden.	1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert. 2. Fortbildungsangebote helfen den Mitarbeitenden, auf die Vielfalt der Schülerinnen einzugehen. 3. Sonderpädagogische Funktionen werden inklusiv strukturiert. 4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller Schülerinnen entsprochen. 5. Die Unterstützung für Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert. 6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert. 7. Druck zu Anschluss als Stärke wird vermehrt. 8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert. 9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut.	1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der Schülerinnen hin geplant. 2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller Schülerinnen. 3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden. 4. Die Schülerinnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens. 5. Die Schülerinnen lernen miteinander. 6. Bewertung erfolgt für alle Schülerinnen in leistungsförderlicher Form. 7. Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt. 8. Die Lehrerinnen planen, unterrichten und reflektieren im Team. 9. Die Erzieherinnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller Schülerinnen. 10. Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller Schülerinnen bei. 11. Alle Schülerinnen beteiligen sich an Aktivitäten innerhalb der Klasse.	1. Die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen wird als Chance für das Lernen und Lernen genutzt. 2. Das Fachwissen der Mitarbeitenden wird voll ausgeschöpft. 3. Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen. 4. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt. 5. Die Schölschülerressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verankern.
Fragen	11 10 10 13 10 14 11 9	12 10 10 10 11 10 15	8 8 7 10 13	8 14 15 14	10 13 11 11 8 13 14 15 14	9 10 15 6 7	

Abbildung 2: Der Index für Inklusion in der Übersicht

Die den sechs Bereichen zugeordneten Indikatoren sind in Abgrenzung zu dem allgemeinen Analyserahmen als konkrete Materialien für die Analyse konzipiert. Die Indikatoren sind dabei als Zielsetzungen, die einer inklusiven Schule als Vision bzw. als Wegweiser dienen sollen, zu verstehen. Aus dem Vergleich zwischen dem Istzustand und den in den Indikatoren sichtbar werdenden Visionen ergeben sich dann Prioritäten für die weitere Schulentwicklungsarbeit. Um der Bedeutung und bisherigen Umsetzung der Indikatoren weiter auf die Spur zu kommen, ist jedem Indikator eine Reihe von Fragen zugeordnet, die Gesprächs- und Reflexionsanlässe liefern sollen.

Neben der inhaltlichen Systematik und den eigentlichen Materialien zeichnet sich der Index dadurch aus, dass er auch eine Prozessbeschreibung mitliefert, die erläutert, wie der Prozess der Anwendung des Index' selbst zu einer inklusiven Entwicklung der Schule beitragen kann. Im Einzelnen werden dazu prototypisch 5 Phasen des Index-Prozesses unterschieden (vgl. Abbildung 3).

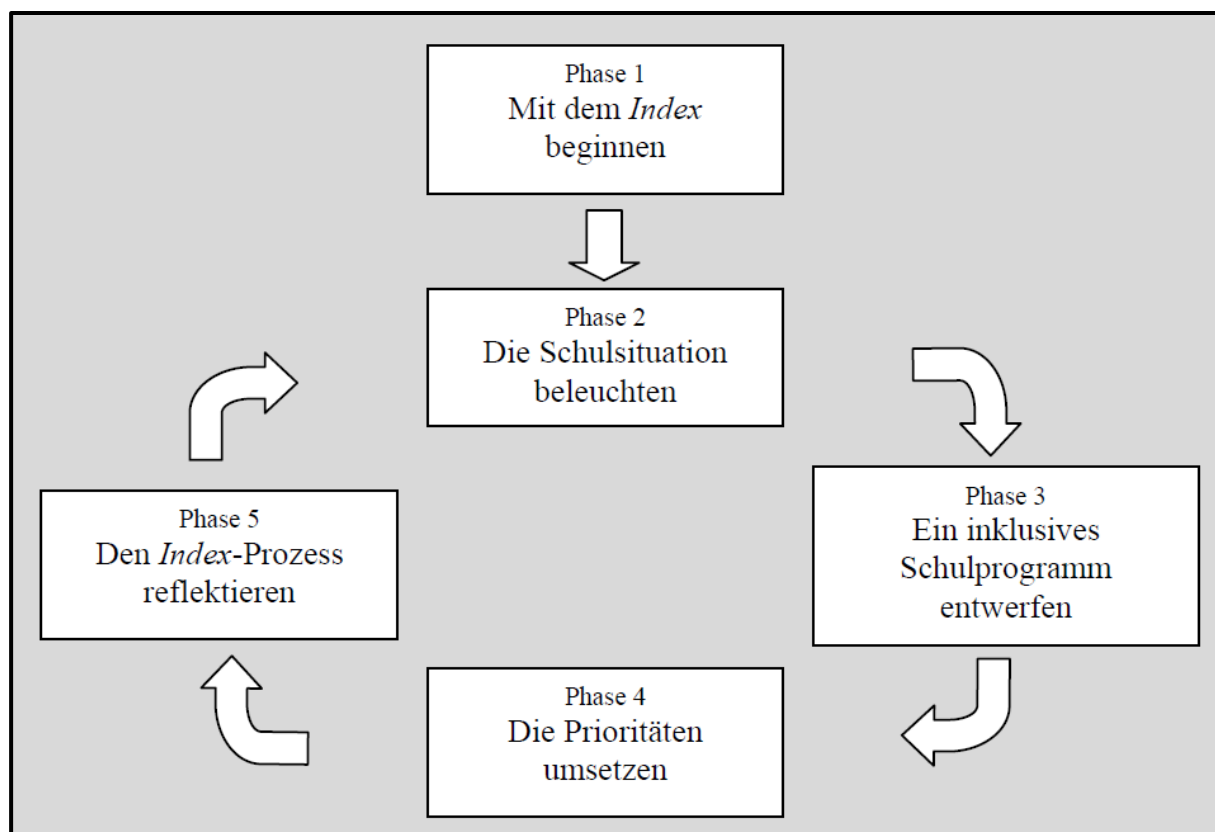


Abbildung 3: Der Index-Prozess

Die erste Phase ist dabei als eine Art Anschubphase gedacht. In dieser Phase bildet sich das sog. Index-Team, das sich mit den Materialien und der Systematik des Index auseinandersetzt und die inhaltlichen und organisatorischen Voraussetzungen schafft, um mit dem Index-Prozess zu beginnen.

Die Ausgestaltung der einzelnen Phasen ist im Index exemplarisch dargelegt und wird hier nicht weiter rekapituliert (Boban & Hinz, 2003, S. 21). Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit bleibt zu resümieren, dass mit dem Index für Inklusion ein praxistaugliches und wirksames Instrument zur Entwicklung einer inklusiven Schulgemeinde vorliegt, das aufgrund seiner Flexibilität und seiner fragenden Grundhaltung weite Verbreitung gefunden hat.



Kritisch anzumerken ist dabei, dass sich auch der Index für Inklusion seiner normativen und anthropologischen Implikationen nur ansatzweise vergewissert, was eingangs bereits als leitmotivisch für den Inklusionsdiskurs beschrieben wurde. Definiert Booth (2008, S. 59) Inklusion zwar explizit „als die aktive Umsetzung von Werten“ und führt in diesem Sinne auch Werte „wie Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen und Nachhaltigkeit, [...] Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut und Freude“ (Booth, 2008, S. 59) an, differenziert er diese Begriffe allerdings nur rudimentär aus. Das Gleiche ist für die aktuelle, dritte Ausgabe des *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011) zu konstatieren, in dem die fünf Werte Gleichwertigkeit, Partizipation, Gemeinschaft, Wertschätzung von Vielfalt und Nachhaltigkeit den Mittelpunkt eines wertorientierten Inklusionsprozesses bilden sollen (Booth & Ainscow, 2011, S. 21).

Letztlich bleibt offen, anhand welcher Kriterien Booth und Ainscow zu genau dieser Ansammlung von Begriffen kommen und auf Basis welcher anerkannten gesellschaftlichen Diskurse sie diese Begriffe definieren. Der Bezug auf gesellschaftliche, philosophische, bildungstheoretische oder ästhetische Diskurse, mit denen solche Normativa in hermeneutischen Zirkeln mit Bedeutung zu füllen wären, fehlt. Der Index für Inklusion vergewissert sich seiner normativen und anthropologischen Implikationen nur in Ansätzen, weil er normative, ethische und politische Implikationen zwar benennt, sie aber nicht an die ethisch-ästhetischen Diskurse anbindet, in denen die damit intendierten Bildungssysteme bestehen sollen.

Gleiches ist auch für die deutsche Übersetzung und die Übertragungen auf andere Bildungssysteme zu konstatieren. Wenn Boban und Hinz ausführen, dass das Konzept des Index ‘eine Sicht des Lernens fördert, in der „Kinder und Jugendliche als Agierende beteiligt sind und das die Unterrichtsgegenstände mit ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung bringt“ (Boban & Hinz, 2003, S. 8), dann sind das bestenfalls vereinzelte Hinweise auf das implizierte Menschenbild, das nicht systematisch entwickelt wird, was allerdings symptomatisch für den gesamten Inklusionsdiskurs ist.

Im Gegensatz zum schulischen Index für Inklusion ist der *Index für Inklusion im und durch Sport* ausschließlich an den organisierten Sport adressiert, weshalb ihm methodisch-didaktische Hinweise gänzlich fehlen und er keine Orientierung für die Konstitution einer inklusiven Fachdidaktik Sport zu geben

vermag. Dabei kolportiert er unkritisch und weitestgehend ohne wissenschaftlichen Belege, „dass durch Sport ein Verständnis füreinander und die gegenseitige Anerkennung und der Respekt gefördert werden“ (Deutscher Behindertensportverband, 2014, S. 16). Dass das nicht immer so sein muss und sich auch andere Wirkungen des Sports denken lassen (vgl. Kap. 3.5), bleibt unreflektiert und auch bzw. insbesondere für den *Index für Inklusion im und durch Sport* muss konstatiert werden, dass ihm eine grundlagentheoretische Fundierung ebenso fehlt wie eine kritische Selbstreflexion seiner immanenten Menschenbilder bzw. seiner normativen Implikationen.<sup>16</sup> Auch wenn eine solche Fundierung möglicherweise gar nicht zum Selbstanspruch eines verbandspolitischen Steuerungsinstruments gehört, bleibt kritisch zu fragen, welcher Nutzen von einem Steuerungsinstrument zu erwarten bleibt, wenn er sich der (erziehungs-)wissenschaftlichen Debatte gegenüber verschließt und ob nicht zumindest die Gefahr besteht, dass solche Bestrebungen pädagogisch langfristig dysfunktional wirken müssen.

## **2.2 Exklusion – Segregation – Integration – moderate Inklusion – radikale Inklusion**

Wurde bisher bildungspolitischen Entwicklungslinien und schulstrukturellen Steuerungselementen nachgespürt, die sich übergreifend u. a. durch terminologische, konzeptionelle oder grundlagentheoretische Unschärfen auszeichnen, wird im Folgenden nach dem Inklusionsbegriff selbst gefragt, bevor in Kapitel 2.3 der Versuch unternommen wird, ein Begriffsverständnis zu destillieren, das – wenn sicherlich auch nicht konsensfähig – zumindest dem weiteren Verlauf dieser Arbeit zugrunde liegen soll. Etymologisch ist die Präposition *inklusive* dem mittellateinischen *inclusivus* entlehnt und seit dem 16. Jahrhundert mit der Bedeutung *einschließen*, *schließen* bzw. *versperren* bekannt (Kluge, 1999, S. 401). Die gemeinhin positiver konnotierte und heute wohl eher assoziierte Bedeutung *einschließlich* bzw. *inbegriffen* entwickelte sich vor diesem terminologischen Hintergrund aus der Situation des Eingeschlossen-Seins des Mönchs oder des Eremiten in seiner Selbstkasteiung. Das neulateinische *inclu-*

---

<sup>16</sup> In der Einleitung zum *Index für Inklusion im und durch Sport* findet sich lediglich der Hinweis, dass er sich inhaltlich und konzeptionell am schulischen *Index für Inklusion* orientiert (Deutscher Behindertensportverband, 2014, S. 4).

*sivum* mit seiner Bedeutung *eingeschlossen* lässt diesen Bedeutungswandel bereits erkennen und verweist wertneutral auf das Enthaltenseins eines Elements in einer größeren Menge (Kraif, 2007, S. 625).

Sprachgeschichtlich ist der Inklusionsbegriff dabei keineswegs ein pädagogischer Begriff. Ausgehend von der Philosophie wird er vielmehr in der Mathematik – aber auch in der Mineralogie – verwendet: Inklusion besteht danach zwischen „zwei Klassen  $K$  und  $L$ , wenn  $K$  (echter oder unechter) Teil von  $L$  ist, d. h. wenn alle Elemente von  $K$  auch Element von  $L$  sind“ (Ritter, 1976, S. 383). In einem sog. Euler-Diagramm wird dieser Sachverhalt durch zwei Kreise dargestellt (vgl. Abbildung 4), wobei in der Logik zwischen Enthaltensein von  $A$  in  $B$  (striktter Inklusion) und der Gleichheit von  $A$  und  $B$  (Inklusion) unterschieden wird (Menne, 2001, S. 80).

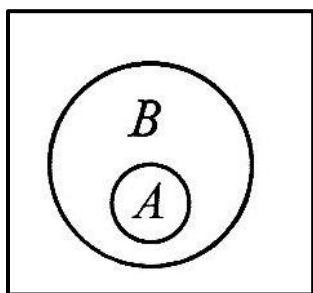


Abbildung 4: Euler-Diagramm (Ritter, 1976, S. 383)

Wie bereits gezeigt wurde, greift zumindest die bildungspolitische Verwendung des Inklusionsbegriffs diese Begriffstradition nicht systematisch auf und übergeht dabei die in der Logik diskutierten Details bzgl. der Frage, was das Enthaltensein einer Klasse in einer anderen an divergierenden Deutungsmöglichkeiten sprachlogisch zulässt. Dadurch werden terminologische Chancen zur Differenzierung unterschiedlicher Ausprägung der Inklusion ohne Not vergeben, was die terminologische Klarheit der Debatte nicht befördert und stattdessen vielmehr eine binäre Kodierung der Inklusionsdebatte begünstigt, in deren Lesart ein Individuum entweder in- oder exkludiert ist (vgl. Kap. 3.5.2).

Auf dem Weg zum Inklusionsbegriff wird in genealogischer Diktion in einer Art terminologischen Stufenfolge zwischen den Begriffen Exklusion, Segregation, Integration und Inklusion unterscheiden, wobei sich in den Fachdiskursen zwischenzeitlich auch die weitergehende Unterscheidung zwischen einer moderaten und einer radikalen Form der Inklusion etabliert hat (Ahrbeck, 2014b, S. 6; Brodkorb, 2012, S. 16; Dederich, 2013, S. 37; Felder & Schneiders, 2016, S. 22). Rohrmann (2014, S. 163), der gegen diese zusätzliche Unterleitung des

Inklusionsbegriffs das Mantra der prinzipiellen Unteilbarkeit der Inklusion ins Feld führt, weist in diesem Zusammenhang auch daraufhin, dass sich damit Argumentationsstrukturen aus dem Integrationsdiskurs wiederholen, weil auch dort von „radikalen Integrationisten“ und der „totalen Integration“ die Rede war.

Unabhängig von solchen terminologischen Fragen war das Ringen um Inklusion von Anfang an auch an die Überzeugung gebunden, dass es nötig ist, auch die Lebens- und Wohnsituation von Menschen mit besonderen Bedürfnissen sowie ihre Anbindung an die Gemeinde zu verbessern, was mit dem Begriff des *Community Care* verbunden wird. Dahinter verbirgt sich die Idee, dass die Gemeinde für alle ihre Bürger möglichst weitgehend die Verantwortung übernimmt, was auch „die praktische Unterstützung für behinderte Mitbürger in der Gemeinde (Bürgerschaftliches Engagement) [einbezieht, MG]. Spezielle Angebote von Fachleuten werden nur ‚nachrangig‘ in solchen Bereichen vorgesehen, in denen die Community Care nicht ausreicht, um die speziellen Bedürfnisse von Menschen mit einer Behinderung sicher zu stellen“ (Frühauf, 2008, S. 22).

In Anlehnung an Taylor u. a. beschreibt Lindmeier (2008) dabei drei große Entwicklungslinien in der Diskussion und Forschung zum Leben von Menschen mit Behinderung in den Gemeinden der USA, die in ähnlicher Form auch in den europäischen Ländern wiederzufinden sind. In einer ersten Phase, die Ende der 1960er Jahre des letzten Jahrhunderts zu datieren ist, ging es im Gegensatz zur Unterbringung in großen Institutionen um die Förderung des gemeindenahen Lebens und Wohnens. Auslöser für diesen Paradigmenwechsel war die gesellschaftliche Kritik an den staatlichen Institutionen und Änderungen in der Gesetzgebung, die in Folge des öffentlichen Drucks institutionelle Praktiken untersagt. Gerade in Deutschland ist diese Phase nach Lindmeier (2008, S. 92) allerdings nicht nur später, sondern vor allem auch anders verlaufen, da die großen Einrichtungen bzw. Anstalten eher umstrukturiert als aufgelöst wurden.

In der zweiten Phase verschob sich der Fokus von der Auflösung großer Anstalten auf die Gestaltung des Lebens behinderter Mitmenschen in der Gemeinde. Das Leben von Menschen mit Behinderungen in der Gemeinde sollte so „normal“ wie möglich sein, was sich auch darin ausdrückt, dass sie an den Einrichtungen und Angeboten des Gemeindelebens unbeschränkt partizipieren können. Wurde im schulischen Bereich der USA dafür das Gesetz zum

*mainstreaming* verabschiedet, das eine „möglichst weitgehende Eingliederung behinderter Kinder in den ‚mainstream‘ der Erziehung und Bildung vorsah“ (Lindmeier, 2008, S. 92), so wurde im Gemeindeleben das Prinzip des *least restrictive environment* (LRE) installiert.<sup>17</sup>

Ermöglichte das *least restrictive environment* vielen behinderten Mitmenschen eine gemeindenahе Unterbringung, war das Konzept jedoch auch dadurch gekennzeichnet, dass eine wohnortnahe Unterbringung nicht in allen Fällen für möglich gehalten wurde, und in diesen Fällen pädagogische Fachkräfte über die Möglichkeiten der Unterbringung entscheiden. Die Hintertür für eine restriktive und wohnortferne Unterbringung von Menschen war dadurch weiterhin geöffnet und wurde umfassend benutzt. Lindmeier resümiert in diesem Sinne kritisch, dass „also nur andere Zuschnitte der Kategorisierung und Grenzziehung etabliert wurden, mit deren Wahl neue Ausgrenzungsprozesse wirksam wurden“ (Lindmeier, 2008, S. 93).

Die dritte Phase ist dadurch charakterisiert, dass zwischen dem *Leben in der Gemeinde* und *Teil der Gemeinde sein* unterschieden wird. So ist gerade die Gefahr der Vereinsamung behinderter Menschen in der Gemeinde hinreichend dokumentiert. In der Bundesrepublik Deutschland wird in diesem Kontext in der Regel auf das persönliche Budget oder die zunehmende Ambulantisierung der Unterstützungssysteme verwiesen.

Die UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte behinderter Menschen betont in Artikel 19 explizit, dass „behinderte Menschen gleichberechtigt die Möglichkeit haben, ihren Wohnsitz zu wählen und zu entscheiden, wo und mit wem sie leben, und nicht verpflichtet sind, in besonderen Wohnformen zu leben.“ Im Kontext der *Community Care* wird die besondere Bedeutung der Autonomie behinderter Mitmenschen damit explizit betont (vgl. Kap. 2.3). Übergreifende Zielperspektive ist dabei weniger die Integration einzelner gesellschaftlicher Gruppen, die „von sozialem Ausschluss bedroht sind, sondern eine

---

<sup>17</sup> Das Prinzip des *least restrictive environments* wird im deutschsprachigen Raum üblicherweise als *am wenigsten eingrenzende Umgebung* übersetzt. Dieser Ansatz ist von Beginn an allerdings sehr umstritten. So weist u. a. Hinz auf die Problematik des Umkehrschusses hin: „Diese Logik bedeutet bei schwererer Behinderung eine stärkere Aussonderung, die wiederum zur Folge hat, dass die Sonderschulen, die Kinder und Jugendliche mit schweren Behinderungen aufnehmen, zur Restschule degenerieren“ (Hinz, 2002, S. 356).

umfangreiche Teilhabe aller Menschen am Leben der Gemeinde, größere Autonomie sowie Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten“ (Lindmeier, 2008, S. 97).

Eng verknüpft mit der – hier nicht weiterverfolgten – Frage nach einer stärkeren Sozialraumorientierung ist auch die Konstitution entsprechender Beschulungssysteme, die ihre Angebote vor Ort anbieten. So wurde beispielsweise in der Bremer Integrationskonzeption „eine strikte Stadtteilorientierung durch das Aufnahmekriterium einer Kindertageseinrichtung erreicht, die darin bestand, dass die Einrichtung von zu Hause aus zu Fuß in zehn Minuten erreichbar sein muss“ (Stein, 2008, S. 80). Neben den Bemühungen zur Förderung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft existieren in diesem Sinne von Anfang an intensive Bestrebungen, auch das Lernen in Bildungseinrichtungen inklusiv zu gestalten. Sowohl Boban und Hinz (2004) als auch Frühauf (2008) oder in ähnlicher Diktion auch Felder und Schneiders (2016) beziehen sich in ihren Ausführungen zur Entwicklung der Behindertenpädagogik in Deutschland auf das fünfstufige Entwicklungsmodell von Sander (2003), das weite Verbreitung gefunden hat und an dessen ersten vier Stufen sich auch die folgenden Ausführungen grob orientieren.<sup>18</sup>

Ergänzt bzw. modifiziert wird diese thematische Orientierung durch eine zusätzliche Unterteilung zwischen Formen einer moderaten und einer radikalen Inklusion bzw. zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsbegriff, wie sie oben bereits zur Sprache gekommen ist. Die vorliegende Arbeit verortet sich in dieser thematisch komplexen Gemengelage explizit im Kontext eines weiten bzw. moderaten Inklusionsbegriffs.

Die erste Phase, die Phase der **Exklusion**, ist durch einen expliziten und generellen Ausschluss von Menschen mit Behinderungen aus der Gesellschaft und deren Subsystemen wie Schule oder Arbeitsmarkt gekennzeichnet. Bezogen auf Menschen mit Behinderungen bedeutet Exklusion, dass ihnen keinerlei Anspruch auf Bildung zustand (Felder & Schneiders, 2016, S. 13). Weil diese Phase weder für den weiteren Verlauf dieser Arbeit noch für die gesellschaftliche Realität von Relevanz ist, wird sie im Folgenden nicht weiter diskutiert.

---

<sup>18</sup> Beginnen die nachfolgenden historiographischen Ausführungen zur Inklusionsthematisierung in Anlehnung an Sander (2003) zeitlich in etwa Ende der 1950er-Jahre, soll damit nicht in Abrede gestellt werden, dass Bestrebungen zur Beschulung von geistig behinderten, taubstummen oder blinden Menschen bereits seit dem ausgehenden 18. sowie dem beginnenden 19. Jahrhundert existieren (Tenorth, 2010, S. 17), auch wenn diese Bezüge hier – ebenso wie in Kapitel 4.2.1 – nicht explizit ausbuchstabiert werden können.

Mindestens seit Anfang den 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts existieren der Exklusion entgegenstehende Bemühungen, Menschen mit Behinderungen die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Diese Gegenbewegung muss vor dem Hintergrund ihrer historischen Entwicklung verstanden werden, sie „wandte sich gegen den Versuch, die mit der Industrialisierung entstandene soziale Frage über Institutionalisierung derjenigen zu lösen, die den modernen Anforderungen der entstehenden kapitalistisch orientierten Leistungsgesellschaften nicht entsprechen konnten“ (Stein, 2008, S. 74). Eine erste Phase dieser Bemühungen wird in der Regel mit dem Begriff der **Segregation** bezeichnet. Nach Merz-Atalik (2008, S. 13) war in diesem Kontext bis in die 1970er Jahre das Paradigma der *Differenzierung* und der *Homogenisierung* für die Behindertenpädagogik handlungsleitend. Entlang allgemeiner, gesellschaftlicher Differenzierungstendenzen erfuhr auch die Behindertenpädagogik eine zunehmende Differenzierung. Den Besonderheiten bzw. dem besonderen Förderbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler wurde begegnet, indem immer differenziertere Schulformen und Ausbildungsgänge geschaffen wurden. Getragen wurde diese homogenitätsorientierte Segregation durch spezialisierte Pädagoginnen und Pädagogen und das Bemühen, homogene und kleine Leistungsgruppen zu schaffen (Fediuk & Hölter, 2003b, S. 22). Felder und Schneiders (2016, S. 14) weisen in diesem Kontext darauf hin, dass sich „das Leitmotiv ‚Segregation‘ in Form von Förderschulen [...] erst in den letzten Jahren zu einer negativ besetzten Kategorie entwickelt“ hat und ursprünglich das Ziel verfolgt wurde, die „Schwachen zu stärken und zu ermächtigen(,empower‘) und sie nicht zu unterwerfen und zu unterdrücken“ (Felder & Schneiders, 2016, S. 14).

Verband sich mit den konzeptionellen Ansätzen zur Segregation in diesem Sinne die Hoffnung nach einer stärkeren Individualisierung, nach einer besseren Differenzierung des Unterrichts und nach einer effizienteren Förderung, als es in der Regelschule für möglich erachtet wurde, ist zu betonen, dass es im Kontext der Segregation nicht darum ging, Menschen mit Behinderungen aus der Gesellschaft auszuschließen. Zu erwähnen ist in diesem Kontext allerdings auch, dass sich in der Folge dieses Ansatzes – im offensichtlichen und eklatanten Gegensatz zu der intendierten Wirkung – häufig eine „durchgängig besonder(nd)e Lebensbiografie: Sonderkindergarten → Sonderschule → Werkstatt für behinderte Menschen → Wohnheim“ (Frühauf, 2008, S. 16; Hölter, 2008, S. 97) entwickelt hat.

„Integration bleibt in dieser Phase (der Segregation, MG) letztlich eine eher unverbindliche freiwillige ‚Spielwiese‘ im Vergleich zu der für das Wohl behinderter Menschen eigentlich für bedeutsam erachteten Förderung in Sondersituationen“ (Frühauf, 2008, S. 15).

Die Gesamtschuldebatte, die Ende der 1960er Jahre beginnt und die schulpolitische Diskussion wesentlich mitbestimmt, wird allgemein als erster grundsätzlicher Bruch „mit dem Dogma der erfolgreicherer Förderung von Leistung in homogenen Lerngruppen, respektive segregativen Schulstandorten“ (Merz-Atalik, 2008, S. 13) gesehen. Dabei galt allerdings weiterhin unhinterfragt, dass alle Schülerinnen und Schüler trotz unterschiedlicher Lernausgangslagen zielgleich unterrichtet werden sollten.

Mitte der 1970er Jahre kamen zunehmend zieldifferente Integrationsmodelle auf, die der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler auch in ihren Zielvereinbarungen Rechnung trugen.<sup>19</sup> Für die Behindertenpädagogik bedeutete dies gleichzeitig den Übergang zum Paradigma der **Integration**, wobei der Übergang keineswegs einstimmig vollzogen wurde. Rückblickende Darstellungen der damaligen Debatten betonen im Gegensatz dazu vielmehr einhellig die große Emotionalität, mit der diese Debatten beispielsweise unter dem Dach der Lebenshilfe geführt wurden (Frühauf, 2008, S. 17; Müller-Erichsen, 2008, S. 267). Kleinster gemeinsamer inhaltlicher Nenner dieser Debatten war das Bestreben von Betroffenen, Eltern und Fachleuten, die oben geschilderte Eindimensionalität der Lebenswege behinderter Menschen aufzubrechen und weitestgehend selbstbestimmte Wahlfreiheiten zu ermöglichen.

Betont Rohrmann (2014, S. 162) wiederholt, dass – ohne dafür allerdings den Inklusionsbegriff verwendet zu haben – die Idee der Inklusion mindestens bis ins 17. Jahrhundert zurückverfolgt werden kann, wird der Integrationsbegriff

---

<sup>19</sup> Zu nennen wären hier in erster Linie die bekannten Schulversuche an der Fläming- und der Uckermarkschule in Berlin. In Folge des Besuchs erster integrativer Kindertagesstätten entstand bei Betroffenen und Eltern die Forderung nach der Fortführung dieser Ansätze in den Grundschulen, und es entstanden Mitte der 1970er Jahre vereinzelt erste Integrationsklassen an staatlichen Regelschulen. „So auch eine Gruppe des Kinderhauses Friedenau inklusive zweier Kinder mit Lernbeeinträchtigung und einem Kind mit Down-Syndrom, welche 1976 an der Flämingschule (eine staatliche Grundschule in Berlin) eingeschult wurde und damit die erste offiziell dokumentierte *zieldifferente Integrationsklasse* in der Bundesrepublik darstellte. In der Folge startete an der Uckermarkschule (1982) ein Schulversuch zur *wohnnahen Integration*; die Schule nahm alle Kinder des Einzugsgebiets – unabhängig von der Art und dem Grad der Behinderung – auf und war somit die erste Schule in Deutschland, die dem Anspruch, ‚eine Schule für alle‘ zu sein, nahe kam. Beide Schulstandorte gelten als Urheber bzw. als Modell für die heute bestehenden Klassenfrequenzmodelle in Integrationsklassen (15+5 = Flämingmodell; 20+2 = Uckermarkmodell) und gehen weit über das Land Berlin hinaus“ (Merz-Atalik, 2008, S. 14).



ab Mitte der 1990er Jahren vor allem in Folge internationaler bildungspolitischer Entwicklungen zunehmend vom Begriff der **Inklusion** verdrängt (vgl. Kap. 2.1.1). Im angloamerikanischen Raum wurden dabei „zuvor verwandte Begriffe für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung, wie *Mainstreaming* oder *Integration*“ (Merz-Atalik, 2008, S. 24) sogar gänzlich von dem Begriff der Inklusion abgelöst.

Für den deutschsprachigen Raum muss – auch im Kontext der Behindertenpädagogik – allerdings eine deutliche Diskrepanz zwischen der prosperierenden, bisweilen sogar omnipräsenten und damit auch inflationären Verwendung des Inklusionsbegriffs einerseits und dessen insuffizienter theoretischer Klärung bzw. dessen uneinheitlicher Verwendung andererseits konstatiert werden. Inklusion ist dabei bis dato ungebrochen en vogue und kaum eine aktuelle behindertenpädagogische Veröffentlichung scheint ohne einen Verweis auf diese Thematik auszukommen (Haeberlin, 2007). Die uneinheitliche Verwendung und die divergierenden Bedeutungskonstrukte, die mit dem Inklusionsbegriff verbunden werden, kumulieren letztendlich darin, dass bis dato keine einheitliche Definition des Begriffs vorliegt, oder sind – je nach Perspektive – dessen Folge (Ahrbeck, 2014a, S. 7; Felder & Schneiders, 2016, S. 30; Musenberg & Riegert, 2015, S. 13).

So wird auch die Frage, welche inhaltliche bzw. konzeptionelle Weiterentwicklung mit der Ablösung des Integrationsbegriffs durch den Inklusionsbegriff im deutschsprachigen Raum verbunden ist, kontrovers diskutiert, was nach Moser (2012) auch wissenschaftspolitisch verursacht ist, „in dem ein Streit darüber entbrannt ist, ob Inklusion Integration ablösen sollte, Inklusion gegenüber Integration etwas qualitativ oder quantitativ anderes sei oder ob Integration eine z. T. nur unzureichende Praxis einer besseren Idee war“ (Moser, 2012, S. 8). So merkt beispielsweise Stein (2008) kritisch an, dass beide Begriffe „häufig als Gegensatzpaar formuliert bzw. der Integrationsbegriff als der zu überwindende, der Begriff der Inklusion als der weiterführende bezeichnet“ (Stein, 2008, S. 78) wird, wobei nach ihrer Ansicht allerdings gar keine „theoretisch begründete Notwendigkeit der Ablösung des Integrationsbegriffs durch den der Inklusion“ (Stein, 2008, S. 81) bestünde.

Wilhelm (2009), die sich explizit als eine Vertreterin des Inklusionsgedankens bezeichnet und dieses Thema auch in die Regelschule tragen möchte, verwendet gerade deshalb im Titel ihres 2009 erschienenen Buches weiterhin den „bisher umfassender eingeführten Begriff »Integration«, (Wilhelm, 2009, S. 13).

Gänzlich unübersichtlich wird die terminologische Situation, wenn Frühauf (2008) die synonyme Verwendung der beiden Begriffe brandmarkt und kritisch anmerkt, dass beide Begriffe in einer Vielzahl von Beispielen „wie selbstverständlich wechselweise benutzt [werden, MG], als seien die ihnen zu Grunde liegenden Handlungsansätze in ihrem inhaltlichen Aussagegehalt quasi identisch“ (Frühauf, 2008, S. 11). Und Haeberlin (2007) attestiert der Behindertenpädagogik in diesem Zusammenhang kritisch neben einem Hang zu Abgrenzungsstrategien „im Kampf um Prestige auch die Strategie des Wortverschleißes. Gierig werden neue Wörter aufgesogen, mit deren Verwendung man „in“ zu sein hofft [...] und für den Kampf um Erhaltung und Vergrößerung der Reviergrenzen instrumentalisiert und kapitalisiert“ (Haeberlin, 2007, S. 254).

In diesem Sinne existiert bis dato weder eine einheitliche Definition des Inklusionsbegriffs noch lässt sich eine allgemein anerkannte Abgrenzung zum Integrationsbegriff formulieren. Im Bestreben zumindest für diese Arbeit ein leitendes Inklusionsverständnis zu entwickeln, wird im Folgenden in Anlehnung an Ahrbeck (2014a), an Brodkorb (2012) oder auch an Felder und Schneiders (2016, S. 30) zwischen einem radikalen und einem moderaten Inklusionsverständnis unterschieden.

Ein totales, holistisches bzw. **radikales Inklusionsverständnis** zeichnet sich in pädagogischen Kontexten dadurch aus, dass es keinerlei Ausnahme für die gemeinsame Beschulung *aller* Schüler geben kann, im Sinne der Dekategorisierung auf jegliche klassifizierende Zuschreibung zu verzichten ist (vgl. Kap. 2.1.2), Bildungsstandards und Leistungsbewertungen als grundsätzlich diskriminierend betrachtet werden und Kritik an solchen Überlegungen auf moralischer Ebene als Verstoß gegen ein Menschenrecht interpretiert wird. Auch wenn Tenorth (2013, S. 36) kritisch in Frage stellt, „woher der frische Mut stammt, unter der Fahne der Inklusion jetzt alle Probleme bewältigen zu können, die sich nach historischer Erfahrung bei allen Reformen als resistent erwiesen haben“, sehen radikale Inklusionsbefürworter in der Inklusion den (behinderten-)pädagogischen „Olymp der Entwicklung“ (Wocken, 2012, S. 72) oder gar einen „Grenzstein [...] zum Übergang in eine neue Welt“ (Dreher, 2012, S. 30). Kritikern werden Bestrebungen zur Abschaffung eines fundamentalen Menschenrechts unterstellt, weil vielmehr die Menschenrechte als die Sonderschulen zu retten seien (Wocken, 2011).

Spricht beispielsweise Ackermann (2010b, S. 243) im Kontext der Bestrebungen um *Totalinklusion* explizit von *Inklusions-Kitsch*, „der zugunsten der Harmonisierung die tatsächlichen Differenzen verdeckt und diese gar nicht erst sichtbar werden lässt“, mag diese kurze thematische Einlassung bereits zeigen, dass die Diskurse um das „richtige“ Inklusionsverständnis und die Kritik an einem radikalen bzw. holistischen Inklusionsverständnis bisweilen überaus kontrovers, binär und emotional geführt werden und nicht Gegenstand der weiteren Ausführungen sein können.<sup>20</sup>

Im Gegensatz zu einem solchen Inklusionsverständnis wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Ahrbeck (2014a, S. 7) sowie (Felder & Schneiders, 2016, S. 30) ein *gemäßigtes* und *approximatives* Verständnis von **moderater bzw. verantwortungsvoller Inklusion** verfolgt, „das bescheidener auftritt, das Bisherige stärker wertschätzt und Schritt für Schritt die Lebens- und Lernsituationen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung verbessern möchte. Im Hinblick auf eine stärkere Partizipation und Teilhabe und vor allem auch dadurch, dass eine Förderung auf einem höheren Niveau als bisher ermöglicht wird“.

Versuchen wir vor dem Hintergrund dieser einordnenden Hinweise einen kleinsten gemeinsamen Nenner bei der Verwendung des Inklusionsbegriffs in dieser Arbeit zu formulieren, dann kann dieser zumindest an zwei Aspekten festgemacht werden:

- Zum einen nimmt der Inklusionsgedanke die grundsätzliche Heterogenität aller Menschen in den Blick, erklärt diese zu einem wertfreien, gesellschaftlichen Faktum und leitet daraus die Notwendigkeit ab, dass sich – stärker als bisher – die Institutionen unserer Gesellschaft an die Menschen anpassen müssen und nicht umgekehrt.

---

<sup>20</sup> Die quasi omnipräsente Verwendung des Inklusionsbegriffs für alle Formen gesellschaftlicher Marginalisierungen ist auch aus sprachlogischer Perspektive nicht unproblematisch. Beruht die sprachlogische Verwendung des Inklusionsbegriffs auf dem Konzept der Klassifizierung divergierender Kategorien, kann mit demselben Begriff schlechterdings das inhaltliche Gegenteil, nämlich das Gesamt aller gesellschaftlicher Marginalisierungen, bezeichnet werden. Es stellt sich die Frage, ob dem damit verbundenen Omnipotenzanspruch des Inklusionsbegriffs auch auf einer semantischen Ebene überhaupt sprachlich Rechnung getragen werden kann, beruhen alle unsere kulturellen Ausdrucksformen doch letztlich auf der Fähigkeit zur Fixierung symbolischer Bewusstseinsinhalte (Goodman, 1990, S. 20; Schwemmer, 1997a, S. 82).

- Zum anderen geht es darum, die volle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Bereichen der Gesellschaft zu befördern, womit in dieser Arbeit allerdings explizit keine schulstrukturelle Aussage getroffen werden soll.

Bildet die Kritik an der bestehenden Integrationspraxis, die dieses Versprechen bisher nicht durchgängig einlösen könnte, einen viralen Antrieb zur Überwindung des Integrationsbegriffs (Stein, 2008, S. 79), wird hier nicht der Argumentationslogik eines radikalen Inklusionsverständnisses gefolgt, dass die Einlösung dieses Anspruchs ausschließlich an eine spezifische Schulform gebunden werden könnte (Giese & Högner, 2015). In Bezug auf die Integrationspraxis argumentiert auch Frühauf, dass Integrationsmodelle heutzutage in der Regel dadurch charakterisiert sind, dass „zwei klar definierte und damit unterschiedene Personengruppen gemeinsam in einem Klassenraum unterrichtet werden, [...] was nicht selten ein bloßes Nebeneinander statt eines Miteinanders der Schüler(innen) mit und ohne Behinderung zur Folge hat“ (Frühauf, 2008, S. 19).

Diese schulstrukturellen Überlegungen beziehen sich auf Artikel 24, Abs. 2 (e) der UN-Behindertenrechtskonvention, wo in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion explizit von individuell angepassten Unterstützungsmaßnahmen die Rede ist, die in einem Umfeld erfolgen sollen, das „die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“. Ist die Rede von einem Umfeld, das „die bestmöglich schulische und soziale Entwicklung gestattet“ einerseits zwar explizit nicht an schulstrukturelle Forderungen geknüpft, steht dem andererseits der General comment No. 4 (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016) diametral entgegen, indem die Unvereinbarkeit eines segregierenden Förderschulsystems mit der Allgemeinen Schule explizit formuliert ist (vgl. Kap. 2.1.2). Zudem ist zu erwähnen, dass die Bundesrepublik auf Grund der starken Ausdifferenzierung seiner Schulformen im Kreuzfeuer der internationalen Bildungsberichterstattung steht (Muñoz, 2007), auch wenn die grundsätzliche Sinnhaftigkeit einer indikatorengestützten Darstellung von Inklusion in der internationalen Bildungsberichterstattung kritisch hinterfragt wird (Brüggemann & Tegge, 2016).

Im Kontext dieser komplexen Gemengelage versucht Merz-Atalik Inklusion in Bezug auf Bildung und Erziehung folgendermaßen zu beschreiben:

„Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet: die gleiche Wertschätzung aller Schülerinnen, Schüler und Mitarbeiter; die Steigerung der Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule; die Weiterentwicklung von Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen ihres Umfeldes eingehen; den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird; die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern“ (Merz-Atalik, 2008, S. 25).

In ähnlicher Diktion argumentiert auch Hinz, wenn er betont, dass Inklusion sich darum bemüht, „alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und gemeinsam zu betrachten“ (Hinz, 2008, S. 33). Inklusion ist in diesem Sinne keine Disziplin der Behindertenpädagogik, sondern vielmehr ein Thema der Allgemeinen Pädagogik wie es bereits von Prengel (Prengel, 2006) eingängig diskutiert wurde. Eine Beschränkung der Inklusion auf behindertenpädagogische oder behinderungsspezifische Inhalte würde den Inklusionsgedanken in dieser Lesart unzulässig eingrenzen (Seitz, 2012, S. 164). Beschränkt sich der Inklusionsbegriff danach keineswegs auf behinderte Menschen, ist allerdings zu beachten, dass diese nichtsdestotrotz die „höchsten Anforderungen an die Umsetzung der Idee“ (Stein, 2008, S. 77) stellen.

### **2.3 Inklusion und *relative* Autonomie – terminologische Konkretisierungsversuche**

Im vorangehenden Kapitel wurde gezeigt, dass sich – trotz bildungspolitischer Konkretisierungsversuche durch den General Comment No. 4 – eine Einigung auf terminologische Mindeststandards bei der Verwendung des Inklusionsbegriffs bzw. eine Einigung auf eine einheitliche *Theorie der Inklusion* im Kontext der deutschsprachigen Inklusionsthematisierung weiterhin nicht abzeichnet. Zu virulent in drängenden Praxisfragen gefangen, zu ideologisch überfrachtet und vor allem uneinheitlich erscheint der aktuelle Diskurs, als dass den terminologischen und grundlagentheoretischen Systematisierungsbestrebungen tatsächliche Wirkung bescheinigt werden könnte. Die insinuierte Theorieabstinenz hat ihrerseits allerdings auch Auswirkungen auf die Theoriebildung selbst (Giese, 2015): So begünstigt die Theorieabstinenz übertriebene Heilsversprechen und führt zu einer Beliebigkeit didaktischer Konzeptionen, was sich

– im Sinne einer pädagogischen Legitimation – langfristig dysfunktional auswirken muss.

### **2.3.1 Terminologische Konkretisierungsversuche zum Inklusionsbegriff**

Bei der Einschätzung von Ursachen für diese terminologische Divergenz ist – worauf bereits verwiesen wurde – darauf zu verweisen, dass dem Inklusionsdiskurs bisher das Fehlen einer systematischen, kulturanthropologischen Fundierung zu bescheinigen ist, auf deren Boden eine theoretisch einheitliche Verwendung des Inklusionsbegriffs legitimiert werden könnte. Weitestgehend wirkungslos blieb in diesem Kontext auch, dass sowohl das *Salamanca-Statement* als auch die *UN-Behindertenrechtskonvention* eine anthropologische Stoßrichtung durch die Betonung der Autonomie der Individuen vorzeichnen (vgl. Kap. 2.1.1), die bis dato ebenfalls keine Breitenwirkung entfalten konnte.

In diesem Sinne ist das eigene Inklusionsverständnis in dieser Arbeit – in Erweiterung von Kapitel 2.2 – durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Inklusion nimmt die grundsätzliche Heterogenität aller Menschen in den Blick, versteht diese als ein soziales Faktum und leitet daraus die Notwendigkeit ab, dass sich – stärker als bisher – die Institutionen unserer Gesellschaft an die Menschen anpassen müssen und nicht umgekehrt.
- In Überwindung einer bisweilen insuffizienten Integrationspraxis geht es in dem hier entfalteten thematischen Kontext darum, die volle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Bereichen der Gesellschaft zu befördern, womit allerdings keine schulstrukturellen Aussagen verbunden sind. Im Kontext der Bildungsthematisierung ist die Zielperspektive, mehr Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen im Sinne der bestmöglichen schulischen und sozialen Entwicklung länger gemeinsam zu unterrichten.
- Für die weitere Argumentation von besonderer Bedeutung: In der hier vertretenen Argumentationsstruktur betont Inklusion in besonderer Weise die primordiale Autonomie des Individuums und stellt deren Herstellung und Erhalt in das Zentrum institutioneller, bildungstheoretischer und – worum es im Folgenden zentral gehen wird – bildungsdidaktischer Bemühungen (vgl. Kap. 4.3.2).

Versuchen wir vor diesem Hintergrund, die Frage nach der Autonomie differenzierter in den Blick zu nehmen, führt Bielefeld (2009) zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention in kongenialer Diktion aus, dass die Konvention

„den internationalen Menschenrechtsschutz auf die besondere Gefährdungslage von Menschen mit Behinderungen hin konkretisiert und präzisiert. [...] Die Behindertenkonvention bedeutet aber weit mehr als eine Ergänzung des bestehenden Menschenrechtsschutzsystems durch die besondere Berücksichtigung der spezifischen Belange behinderter Menschen. Beachtung verdient insbesondere die starke Akzentsetzung auf soziale Inklusion, die *ausdrücklich vom Postulat individueller Autonomie* [kursiv, MG] her gedacht und von dorthin von vornherein als eine freiheitliche Inklusion definiert wird“ (Bielefeldt, 2009, S. 16).

In diesem Sinne wird die Förderung der Autonomie von Menschen mit besonderen Bedürfnissen auch in der Salamanca-Erklärung explizit betont und eingefordert. So wird in der Einleitung darauf verwiesen, dass jede Person mit Behinderung das Recht habe, ihre eigenen „Wünsche in Bezug auf ihre Bildung, soweit das feststellbar ist, auszudrücken“ (UNESCO, 1994a, S. 6). Die Betonung der Selbstständigkeit beschränkt sich dabei keineswegs auf das Individuum, sondern impliziert in der Verlängerung der Wirksamkeit des Einzelnen auch die Organisationen von Menschen mit Behinderungen (UNESCO, 1994a). Konkret angedacht werden dazu Trainings, in denen Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen „Selbstbestimmung und Leitung im Behinderungsbereich angeboten bekommen, damit sie an der Gestaltung von Politik, die sie in ihrem späteren Leben betreffen wird, mitwirken können“ (UNESCO, 1994a, S. 14).

In dem expliziten Bemühen, die Autonomie von Menschen mit Behinderungen zu erhalten und wo möglich zu fördern, können in diesem Sinne strukturelle Parallelen zwischen der *Salamanca-Erklärung* und der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* gesehen werden.<sup>21</sup> Liegt es somit aus ideengeschichtlicher und bildungspolitischer Perspektive nahe, diesen Gedanken der Konstitution sowie der theoretischen Fundierung einer inklusiven Didaktik zugrunde zu legen, kann dies selbstredend nur auf Basis einer Kulturanthropologie geschehen, die die primordiale Autonomie des Menschen auch explizit zur Grundlage ihres Menschenbildes macht (vgl. Kap. 4).

---

<sup>21</sup> Zusätzliche bildungspolitische Unterstützung erfährt die Betonung der Autonomie darüber hinaus auch durch kultusministeriale Vorgaben sowie die Aktionspläne des Bundes und der Länder, die ebenfalls unisono die Bedeutung der Autonomie betonen (vgl. Kap. 2.1.1).

Mit diesem Ansatz soll allerdings – was hier ausdrücklich erwähnt wird – explizit nicht kolportiert werden, dass der Autonomiebegriff im Kontext der Diskurse um Integration nicht oder nicht ausreichend diskutiert worden sei.<sup>22</sup> Entscheidend erscheint vielmehr, dass sich die Betonung der Autonomie im Kontext der Diskurse um Integration bisher nicht als ein allgemein anerkanntes, praktisch wirksames und entsprechend elaboriertes grundlagentheoretisches Leitmotiv durchsetzen konnte.

„Die Auseinandersetzung mit den Themen Integration und Inklusion in der Pädagogik ist nur auf dem Hintergrund dieses Paradigmenwechsels von der Betreuung zur Autonomie zu verstehen“ (Hölter, 2008, S. 98).

Liegt das Verdikt der Autonomie damit der grundlagentheoretischen Fundierung einer inklusiven Didaktik im weiteren Verlauf der Arbeit expressis verbis zu Grunde, kann es in diesem Ansatz nicht ausreichen, diese lediglich *bildungspolitisch* zu postulieren. Um überzogenen Heilsversprechen zu entgehen und sich gegenüber der Gefahr, pädagogisch langfristig dysfunktional zu wirken, möglichst umfassend bildungstheoretisch zu immunisieren, bedarf die strukturelle Fokussierung auf die Autonomie explizit einer pädagogischen bzw. *bildungs-theoretischen* Fundierung, wie sie in Kapitel 4.1 zur Diskussion gestellt wird.

Vorausgreifend auf Kapitel 4.1 sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Betonung der Autonomie in der hier vertretenen Argumentationslinie eben nicht als Epiphänomen bildungspolitischer, ideologischer, normativer oder pädagogischer Überlegungen verstanden wird, sondern vielmehr als deren Grundlage, weil sie sich in der hier vertretenen kulturenthropologischen Lesart aus der strukturellen Grundverfasstheit des Menschen ergibt. Aus struktureller Perspektive bildet das Bemühen um den Erhalt der Autonomie damit den primordialen Ausgangspunkt aller bildungstheoretischen und bildungsdidaktischen Überlegungen, an dem sich alle weiteren Überlegungen – wie auch die Suche nach den Grundzügen einer inklusiven Fachdidaktik – auszurichten hätten.

Mit diesem Ansatz, den Inklusionsbegriff an den Grad der strukturellen Beachtung der Autonomie zu knüpfen, werden auch terminologische Differenzierungsvorschläge zurückgewiesen, die den Inklusionsbegriff – de facto auf einer

---

<sup>22</sup> Da die Autonomie auch im Kontext der Integrationsthematisierung zweifellos breit diskutiert wurde, kann hier unmöglich auf alle Autorinnen und Autoren verwiesen werden, die sich mit dieser Frage beschäftigt haben und es sei in diesem Sinne stellvertretend auf die Arbeiten von Speck (2008, 125 ff.) sowie – im Kontext einer Pädagogik der Vielfalt – von Prengel (2006, S. 191) verwiesen.



Oberflächenebene – primär mit schulstrukturellen bzw. mit unterrichtsorganisatorischen Fragen verbinden, wie es beispielsweise Bleckmann, Saldern und Wolfangel (2012, S. 24) vorschlagen:

„*Integration* beschreibt ein *zielgleiches Lernen* oder ein *zieldifferentes Lernen* mit einer *äußeren Differenzierung* zwischen Kindern mit und ohne Behinderung. [...] *Inklusion* beschreibt ein *zieldifferentes Lernen* ohne *äußere Differenzierung*. Die Etikettierung von Kindern mit Behinderung wird abgelehnt. [...] Alle Kinder sollen ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend individuell gefördert werden.“

Problematisch erscheint an einer solchen Definition zum einen, dass unklar bleibt, wie der behindertenpädagogische Förderbedarf festgestellt und realisiert wird, wenn Unterschiede nicht benannt werden dürfen. Zum anderen ist selbstverständlich auch ein *inklusive* Unterricht möglich, der zielgleich erfolgt, ebenso wie ein *inklusive* Unterricht möglich ist, der äußere Differenzierungen vorsieht, solange die Autonomie der Schülerinnen und Schüler so umfänglich wie möglich gewahrt bleibt und die äußere Differenzierung nicht als Exklusionskriterium verwendet wird. Menschen beispielsweise mit einer hochgradigen Sehbehinderung qua Definition den Zugang zum zielgleichen Unterricht zu verweigern, impliziert ein bedenkliches diskriminierendes Potential. Dass es beispielsweise selbstverständlich hochgradig sehbehinderte Schülerinnen und Schüler gibt, die entweder an der Regelschule oder an einer Förderschule beispielsweise ein Zentralabitur ablegen, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden.

Dass Autonomie – in einem quasi paradoxen Verhältnis – in pädagogischen Settings allerdings „nicht nur anthropologisch vorgegeben, sondern auch pädagogisch *aufgegeben*“ (Zirfas, 2012, S. 80) ist, wird von Zirfas explizit betont, denn „der Mensch zeichnet sich dadurch aus, dass er sich seine Bestimmung selbst zu geben hat; die Bestimmung des Menschen liegt, so der Tenor des pädagogischen Denkens der Neuzeit, in der Selbstbestimmung“ (Zirfas, 2012, S. 80).

„Er [der Pädagoge, MG] *muss* Autonomie als *regulativen* Horizont seines Denkens und Handelns verstehen, um der Offenheit und Bildungsfähigkeit der Menschen gerecht zu werden“ (Zirfas, 2012, S. 80).

### 2.3.2 Terminologische Konkretisierungsversuche zu einem relativen Autonomiebegriff

Kritisch zu beachten ist in diesem behindertenpädagogischen, argumentativen Kontext, dass es im hier vertretenen Autonomieverständnis allerdings keinesfalls darum gehen kann, einer omnipotenten Machbarkeitsphantasie das Wort zu reden, indem in ideologischer Verstrickung der Begriff der Autonomie ideologisch und normativ überfrachtet wird, „denn das immer und zuerst bemühte Erziehungsziel, die *Mündigkeit* (Autonomie), führt nicht nur bei Menschen mit (geistiger) Behinderung meist in eine Aporie“ (Jakobs, 2010, S. 86). In diesem Sinne wird der Autonomiebegriff in der hier entwickelten Argumentationsfigur – in Anlehnung an Jakobs (2010) – als ein *relativer Autonomiebegriff* verstanden, der immer auch die soziale Bezogenheit des Subjekts bejaht und anerkennt, dass Autonomie nicht Vereinzelung meint, sondern immer auch „auf *Kooperation* und *Anerkennung* durch andere angewiesen ist“ (Jakobs, 2010, S. 87).<sup>23</sup>

In Ergänzung zu diesen Überlegungen von Jakobs soll – bevor im nachfolgenden Kapitel zum Forschungsstand in der inklusiven Fachdidaktik übergeleitet wird – im Folgenden gezeigt werden, dass Autonomie nicht nur auf Kooperation und Anerkennung, sondern konstitutiv auch auf interpersonale *Angewiesenheit* angewiesen ist. Folgen wir dabei Benner, dass Erziehung den Zweck hat, sich selbst überflüssig zu machen und pervertiert, wo Pädagogen „einen der Erziehung nicht mehr Bedürftigen in parapädagogischer Einstellung von seiner Mitwirkung an der Praxis ausschließen, indem wir ihn weiterhin »pädagogisch« betreuen“ (Benner, 2015, S. 96), werden die inneren Widersprüche einer pädagogisch inszenierter Autonomieförderung deutlich (Katzenbach, 2004, S. 142), denen in diesem Unterkapitel nachzugehen nötig erscheint, da diesem Konstrukt in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Funktion zugesprochen wird.

Stellt die Selbstbestimmung, die Mündigkeit bzw. die Autonomie einerseits zwar ein Menschenrecht dar, das u. a. in Art. 2, Abs. 1 und in Art. 1, Abs. 1 im Grundgesetz verbrieft ist, musste dieses Grundrecht für Menschen mit Behinderungen in der jüngeren Vergangenheit erst eingefordert werden, was bis ins

---

<sup>23</sup> Die Beachtung einer relativen Autonomie hat auch im Kontext des Stichworts Empowerment nachhaltigen Eingang in die Debatte gefunden, womit letztlich ein Art „Selbst-Bemächtigung“ von Betroffenen im Sinne der Selbsthilfe zu verstehen ist, denn „die lautstärksten Zweifel an der besonderen Behandlung kamen dabei von den Betroffenen selbst“ (Fediuk & Hölter, 2003a, S. 23; Hölter, 2008, S. 97).

Jahr 1994 zurückzuverfolgen ist, wo Art. 3, Abs. 3 um Satz 2 erweitert wurde, dass niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden dürfe. Dass sich die allgemeine Situation von Menschen mit Behinderungen bzw. – konkreter – die Akzeptanz ihrer Subjektrolle in der Geschichte und die Achtung ihrer Selbstbestimmung in diesem Sinne in den letzten Dekaden zunehmend verbessert habe, wird u. a. von Ahrbeck und Rauh (2004, S. 8), aber auch von Waldschmidt betont, die in diesem Zusammenhang von einer nachholenden „Befreiung [spricht, MG], eine[r] Befreiung, die andere Gruppen schon längst für sich vollzogen haben, etwa die Arbeiter mit der Gewerkschaftsbewegung und die Frauen mit der feministischen Bewegung“ (Waldschmidt, 2012, S. 48).<sup>24</sup>

Im Kontext dieser Entwicklung weisen Ahrbeck und Rauh allerdings auch kritisch darauf hin, dass die autonomen Möglichkeiten des Menschen häufig idealisierend überhöht werden und in diesem Sinne „ein problematisches Ungleichgewicht eingetreten [sei, MG]. Autonome Möglichkeiten werden vielfach idealisierend überhöht. Abhängigkeit, Bedürftigkeit und Angewiesenheit sind auch bei behinderten und psychosozial beeinträchtigten Menschen zu einem ungeliebten Thema geworden, das gerne an den Rand gedrückt wird. Allzu nah scheint der Vorwurf zu liegen, wer sich diesem Thema widmet, wolle zugleich errungene Fortschritte infrage stellen und das Rad der Geschichte zurückdrehen“ (Ahrbeck & Rauh, 2004, S. 9).

Zudem merkt Waldschmidt (2012, S. 29) kritisch an, dass sich gleichsam hinter dem „Rücken“ der oben beschriebenen Befreiung „eine alte Hierarchie wieder durchgesetzt hat, nämlich eine Rangordnung, an deren Spitze diejenigen mit Körperbehinderungen stehen, diejenigen also, deren Geist – ‚trotz Behinderung‘ – tadellos funktioniert, und an deren Ende sich die geistig behinderten Menschen befinden, diejenigen, die als ‚vernunftlos‘ gelten. Es sind die körperbehinderten Männer und Frauen, die ihr Recht auf ein selbstbestimmtes Leben am ehesten haben realisieren können; es sind vorzugsweise diejenigen mit Durchsetzungsvermögen und höherer Bildung, mit leichteren Beeinträchtigungen und guten äußeren Rahmenbedingungen, die die Chance zur Autonomie nutzen können“ (Waldschmidt, 2012, S. 29), wogegen geistig und vor allem

---

<sup>24</sup> Im Kontext dieser Entwicklung war auch in der Behindertenhilfe der Übergang von einem Fürsorgemodell zu einem Assistenzmodell mit der Hoffnung verbunden, dass die Orientierung am Begriff der Selbstbestimmung „ein gleichberechtigtes, partnerschaftlichdialogisches Verhältnis zwischen behinderten Menschen und professionellen Helfern. [...] All dies scheint auf die Verabschiedung des als paternalistisch gescholtenen Fürsorgeprinzips zugunsten eines weitgehend Autonomie erlaubenden Assistenzmodells hinauszulaufen“ (Katzenbach, 2004, S. 127).

auch schwerbehinderten Personen diese Chance zur Ausübung ihrer Autonomie häufig eben nicht gegeben ist.

„Trotz aller Bemühungen [...] ist die Lebenslage Behinderung auch heute noch durch äußere Bedingungen geprägt, unter denen die Betroffenen eher unterworfenen Objekte als handelnde Subjekte ihres Lebens sind. In der großen Mehrheit bilden behinderte Kinder und Erwachsene weiterhin den Gegenstand von Hilfeleistung und Betreuung und gestalten diese selbst kaum aktiv mit“ (Waldschmidt, 2012, S. 47).

Existieren in dieser komplexen Gemengelage – möglicherweise unüberwindbare – Paradoxien, kann es im Folgenden nicht darum gehen, vordergründige Antworten zu formulieren. Vielmehr geht es zuvörderst um eine Sensibilisierung dafür, dass bzw. wie Autonomie und Selbstbestimmung in diesem Sinne auch vor dem Hintergrund eines konstitutiven Angewiesen-Seins zu verstehen sind.

Hilfreich erscheint dabei, dass das (Im-)Perfekt nach Benner nicht als spezifische Eigenschaft einer Person und somit auch nicht als Hemmnis von Bildung zu verstehen ist, sondern – auf einer strukturellen Ebene – vielmehr als deren Voraussetzung, denn seine „Imperfektheit beruht gerade darauf, dass er seine Bestimmung selbst hervorbringen kann und muss“ (Benner, 2015, S. 73).

Problematisch und – besonders im Kontext von sog. geistiger oder schwerer Behinderung – in einem antiproportionalen Verhältnis exkludierend erweist sich dabei, dass Autonomie nach Waldschmidt eng an die individuellen Vernunftleistungen der Individuen gebunden ist:

„Meine These ist, dass eine Einteilung der Menschen je nach ihrem Autonomievermögen existiert und ein differenzierter Zugang zum Selbstbestimmungsrecht etabliert ist. Diese Abstufung, das Mehr oder Weniger an Unabhängigkeit, das einem Individuum zugestanden wird, stellt sich nicht willkürlich her, sondern ist gesellschaftlich bestimmt und richtet sich nach einem Maßstab. Dieser Maßstab scheint die Vernunft zu sein.“ (Waldschmidt, 2012, S. 23)

Die Unterscheidung zwischen einer primordialen, *funktionalen* Imperfektheit und den exkludierenden Potentialen einer *substantiellen* Ausdeutung der Autonomie in vernunftbasierten Begrifflichkeiten, die sich hier andeutet, wird auch an anderer Stelle noch aufgegriffen, wenn es in Kapitel darum gehen wird, eine funktionale anthropologische Fundierung einer inklusiven Didaktik zur Diskussion zu stellen.

Als ein Zwischenfazit bleibt zu formulieren, dass die hier verstandene Autonomie als eine Frage des bzw. im Anderen herzustellen ist und Autonomie und Angewiesenheit keine Gegensätze, sein müssen, solange wir durch unser bildungstheoretischen Annahmen und unsere bildungsdidaktischen Settings kein immanentes Diktat einer vernunftbasierten Autonomie konstruieren. Sollte das bisher Gesagte dafür sensibilisieren, welche zentrale Funktion dem Erhalt und der Förderung der Autonomie in einem inklusiven (Fach-)Unterricht zukommt, geht es im Folgenden darum, den bisherigen Forschungsstand zur inklusiven Fachdidaktik in der Sport- sowie in der Behindertenpädagogik darzustellen und dabei auch nach dem Stellenwert der Autonomie in diesen Ansätzen zu fragen.

## 2.4 Forschungsstand zur inklusiven (Fach-)Didaktik

Soll der Forschungsstand zur inklusiven Didaktik an der Schnittstelle zwischen Behinderten- und Sportpädagogik dargestellt werden, bedarf es – auch wegen der ungeheuren und kaum mehr zu überblickenden Zunahme an Literatur in diesem Bereich – einführend einiger kategorisierender Hinweise, da die Autorinnen und Autoren, worauf in Kapitel 2.2 hingewiesen wurde, sowohl in der Behindertenpädagogik als auch in der Sport- und Bewegungspädagogik bisweilen gar nicht oder – noch schwieriger – unterschiedlich systematisch zwischen Integration und Inklusion unterscheiden. In Bezug auf die Sport- und Bewegungspädagogik ist zudem zu konstatieren, dass die Dimension Behinderung im Kontext didaktischer Diskurse in der Vergangenheit bestenfalls eine Nebenrolle gespielt hat. Wird hier explizit der Versuch unternommen, den Forschungsstand zur *inkluisiven Didaktik* darzustellen, ist eine stringente Darstellung des korrespondierenden Forschungsstandes aufgrund der disparaten Terminologie nur in mehr oder weniger großer terminologischer Unschärfe möglich. Um sich trotz dieser Bekundung nicht in den terminologischen Diskursen zwischen Integration und Inklusion zu verlieren und gleichzeitig methodologische Transparenz zu gewähren, findet im Folgenden ein zweistufiges Verfahren Anwendung, mit dessen Hilfe eine kategorisierende Annäherung an den bisherigen Diskurs bzw. den Forschungsstand ermöglicht werden soll.

In einem ersten Schritt werden auf Basis einer *formalen* bzw. *äußerlichen* Systematisierung zunächst Ansätze aus der Behinderten- und Sportpädagogik referiert, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie sich explizit auf den Inklusionsbegriff beziehen und gleichzeitig in der Fachliteratur auch im Kontext des

Inklusionsdiskurses diskutiert werden. Da die Darstellung des Forschungsstandes der Schärfung der eigenen Position dient, bedarf es in Ergänzung dieser deskriptiven Sichtung eines zweiten Schritts, der die diskutierten Konzepte auf der Folie der eigenen Position einer inhaltlichen Sichtung unterzieht.

In diesem Sinne ist ein *Abgrenzungskriterium* plausibel zu definieren, das als Maßstab zur Abgrenzung gegenüber Ansätzen einer integrativen Didaktik gelten soll. Dieses Abgrenzungskriterium wird, den Ariadnefaden aufgreifend, in Übereinstimmung mit Kapitel 2.3 in der *Betonung einer relativen Autonomie der Individuen* gesehen. Resümierend liegen damit die beiden folgenden Kriterien der Auswahl der nachfolgenden Ansätze zugrunde:

- a) Didaktische Ansätze aus dem deutschsprachigen Sprachraum, die sich explizit auf Inklusion beziehen und/oder im fachwissenschaftlichen Diskurs explizit in diesem Bereich verortet werden (Kap. 2.4.1).
- b) Bewertung dieser „gefilterten“ Ansätze auf Grundlage des oben definierten Abgrenzungskriteriums.

### 2.4.1 Didaktische Ansätze im Inklusionsdiskurs der Behindertenpädagogik

Im Kontext der Behindertenpädagogik legen in diesem Sinne Wilhelm, Bintinger und Eichelberger – ohne dabei systematisch zwischen Integration und Inklusion zu unterscheiden<sup>25</sup> – einen Katalog didaktischer Ansätze vor, der ihrer Einschätzung nach Bildungseinrichtungen bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts auf einer didaktischen Ebene unterstützen kann und der von Feyerer (2003) *expressis verbis* in den Kontext inklusiver Bildungsprozesse gestellt wird (Wilhelm, Bintinger & Eichelberger, 2002, S. 46):

- entwicklungslogische Didaktik nach Georg Feuser;
- subjektive Didaktik nach Kösel;
- handlungsorientierter oder projektorientierter Unterricht nach Dewey, Iris Mann, Herbert Gudjons, Hilbert Meyer und Becker;
- kommunikative Didaktik nach Popp;
- Entwicklungsdidaktik nach Wilhelm und Eichelberger, bei der weder Lehren noch Unterrichten, sondern Anregen und Unterstützen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Sinne Havinghursts im Mittelpunkt didaktischer Planung stehen.

Ergänzt werden diese Ansätze durch die Arbeiten zur inklusiven Didaktik von Riegert und Musenberg (2015a) sowie von Kersten Reich (2014), der sich in einer Vielzahl an Texten der Thematik annähert, sich dabei allerdings weder auf das enge Feld der Unterrichtsdidaktik beschränkt, noch auf die Perspektive von Behinderung. Wie im Vorwort bereits dargestellt, betrachtet Reich Behinderung lediglich als eine Dimension von Inklusion und versteht unter dem Begriff Didaktik eine grundsätzliche Veränderung von Schule, die für sich in Anspruch nimmt, explizit alle Bereiche von Schule, Schulentwicklung, Lehren, Lernen usw. in den Blick zu nehmen.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Diese Bekundung spiegelt sich bereits im Untertitel ihres Werkes wieder, der den Integrations- und dem Inklusionsbegriff unbekümmert nebeneinander trägt: *Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten. Ein Handbuch zur integrativen Lehrer/innenaus- und -weiterbildung.*

<sup>26</sup> Anhand der *Inklusiven Universitätsschule Köln* (IUS) illustrieren Reich, Asselhoven und Kargl (2015) wie eine solche Schule aussehen kann.

Werden die oben zuerst genannten Ansätze in der behindertenpädagogischen Diskussion zwar im Kontext der Inklusion diskutiert, beziehen sich lediglich die Überlegungen von Feuser sowie Wilhelm und Binting auf den behindertenpädagogischen Bereich. Entsprechen die anderen Ansätze damit zwar nicht den eingangs formulierten Kriterien, soll trotzdem auf die symptomatische Divergenz der Bezugstheorien hingewiesen werden. In welcher Weise der Pragmatismus Deweys beispielsweise mit Überlegungen von Hilbert Meyer korreliert und dies dann zu einer Befruchtung eines inklusiven Unterrichts führen mag, bleibt hinter der Unverbindlichkeit dieser Aufzählung verborgen. Dass diese Ansätze eine inklusive Didaktik sinnvoll und produktiv befruchten können, wird damit nicht grundsätzlich bestritten, es soll lediglich dafür sensibilisiert werden, dass der Prozess, wie das geschehen mag, nicht systematisch ausgedeutet wird und damit nebulös bleibt.

Die Auflistung kann in diesem Sinne nur als eine individuell-assoziative Sammlung der Autoren im Kontext von Schulbeobachtungen verstanden werden, die auf individuellen Vorlieben zu beruhen scheint. Da keine systematischen Kriterien für die Auswahl der Ansätze genannt werden, bleibt nur zu vermuten, dass es wohl um Konzepte geht, die „irgendwie subjektorientiert“ zu sein scheinen, was andererseits allerdings die Frage aufwirft, warum beispielsweise Ansätze selbstgesteuerten, erfahrungsorientierten, genetischen oder kooperativen Arbeitens fehlen.<sup>27</sup>

Lang, Hofer und Beyer (2008) betonen in diesem Zusammenhang, dass Inklusion zunächst keine didaktische Idee ist, „sondern ein humanitäres oder schulisches Postulat“ (Lang et al., 2008, S. 87) und dass die Diskussion didaktischer Fragen lange Zeit ausblieb, weil grundsätzlich bezweifelt wurde, ob es überhaupt einer explizit inklusiven Didaktik bedarf (Seitz, 2006). Für Riegert und Musenberg (2015a, S. 5) ist dieser „»blinde Fleck« in der Diskussion um schulische Inklusion [...] erstaunlich, kann doch Unterricht nach wie vor als Kerngeschäft von Schule verstanden werden“ und auch von Feuser wird diese Frage nicht nur bejaht, sondern die Einlösung einer inklusiven Unterrichtspraxis darüber hinaus gehend explizit an die Frage nach einer adäquaten Didaktik geknüpft:

---

<sup>27</sup> Der theorieferne und selbstreferentielle Tenor der Debatte sowie methodologische Schwächen, die auch an anderer Stelle bereits kritisch angemerkt wurden (vgl. Kap.2.1), kommen auch hier zum Vorschein, da weder die Kriterien noch die Verfahren für die Auswahl der Ansätze dargelegt werden.



„Was unter dem Oberbegriff »Inklusion« geschieht, wird in gleicher Weise wie die unter »Integration« firmierende Unterrichtspraxis das Grundproblem des Unterrichts in nicht mehr ausgrenzenden, sehr heterogenen Klassen nicht lösen, wenn nicht angemessene didaktische Konzeptionen zum Tragen kommen“ (Feuser, 2008, S. 122).

Reich führt dazu aus, „dass inklusive Schulreformen und inklusive Umsetzungen insbesondere dann leicht scheitern, wenn sie nicht bis in die konkrete Praxis auf allen Handlungsebenen durchdacht und didaktisch konkretisiert werden“ (Reich, 2014, S. 52). Auf der Suche nach didaktischen Ansätzen, die „ihren Fokus speziell auf den inklusiven Unterricht richten“ (Lang et al., 2008, S. 87), kommt die Autorengemeinschaft um Markus Lang zu folgender Auflistung, wobei sowohl die Arbeiten von Feuser als auch von Seitz auch von Musenberg und Riegert (2015, S. 18) in diesem thematischen Kontext verortet werden:

- Entwicklungslogische Didaktik (Georg Feuser)
- Entwicklungsdidaktik (Marianne Wilhelm)
- Adaptiertes Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Simone Seitz)
- Sfondo integratore – integrativer Hintergrund (Andrea Canevaro u. a.)

Damit ergeben sich gemäß den in Kapitel 2.4 formulierten Kriterien folgende Ansätze, die nachfolgend möglichst prägnant referiert werden, um ein einheitliches Mindestverständnis bei der Diskussion der didaktischen Ansätze zu gewährleisten: die entwicklungslogische Didaktik von Feuser, die Entwicklungsdidaktik von Wilhelm, das Modell der didaktischen Rekonstruktion von Seitz und die Ansätze von Reich.

Der **entwicklungslogischen Didaktik von Feuser** wird in diesem Zusammenhang generell eine große Bedeutung zugesprochen, weil es sich um ein didaktisches Konzept handelt, das explizit für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen konzipiert wurde und umfangreich theoretisch begründet ist. Seinen Ausgangspunkt findet Feuser dabei in der Kritik der bestehenden methodisch-didaktischen Ansätze, die nach Feuser einseitig einer Sachstrukturanalyse der Lerngegenstände verpflichtet sind und zumindest die folgenden Probleme impliziert (Feuser, 1989, 2008, S. 124):

- Die Selektion der Schülerinnen und Schüler nach normwertorientierten Leistungskriterien führt zum Ausschluss aus den regulären Lernfeldern und zur Segregation in Sondersituationen.
- Schülerinnen und Schüler werden in Reduktion auf ihre Defizite atomisiert und entsprechenden Schultypen zugewiesen.
- Gemäß rein äußerlichen Formen der Differenzierung wird den Schülern diktiert, was sie zu lernen in der Lage sind.

Die Folge dieser Situation ist ein parzelliertes Bildungsangebot und ein damit verbundener pädagogischer Reduktionismus, den Feuser als *extrem anachronistisch* bezeichnet, weil er den aktuellen Erkenntnisstand in der pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Forschung sträflich ignoriert. Er plädiert stattdessen dafür, anzuerkennen, „dass der Mensch das erkennende Subjekt ist und die Erkenntnis in der internen Rekonstruktion der erfahrenen Welt liegt und nicht draußen in dieser, sie also von ihm oder ihr hervorgebracht wird“ (Feuser, 2008, S. 123). Grundlage dieser Überlegungen sind Theorien komplexer Systeme und der Selbstorganisation sowie Ansätze eines kritischen Konstruktivismus, die anerkennen, dass das Wesen des Unterrichts und des Lernens eben nicht auf der sachstrukturellen Seite liegen.<sup>28</sup>

Zur Auflösung dieser Unzulänglichkeiten plädiert er dafür, den Unterricht am kooperativen Handeln an einem gemeinsamen Gegenstand und an einer inneren Differenzierung aufgrund einer entwicklungs-niveaubezogenen Individualisierung auszurichten, damit alle Kinder im Kontext integrativer Bemühungen auch alles auf ihre Weise lernen dürfen (Feuser, 2008, S. 126). In diesem Ansatz lernen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Ausgangslagen an unterschiedlichen Dimensionen eines gemeinsamen Gegenstandes zieldifferent gemeinsam zu lernen.

„Lernen durch Kooperation am gemeinsamen Gegenstand kann hier, um es nur kurz zu erwähnen, beschrieben werden als Handeln, das über die Wahrnehmungstätigkeit und interne Konstruktion von Informationen Handlungen verändert, d. h. durch *Sinnbildung* und *Bedeutungskonstitution* Wissen generiert und Erfahrung gedächtnismäßig deponiert“ (Feuser, 2008, S. 128).

---

<sup>28</sup> Vorausgreifend sei bereits angemerkt, dass diese Bezüge kongeniale Nähe zu den eigenen Positionen aufweisen, die allerdings auf Grundlage semiotischer Ansätze formuliert werden (vgl. Kap. 4.1).

Auch die **Entwicklungsdidaktik von Wilhelm** formuliert ein zugrundeliegendes Menschenbild und beschreibt inklusives Denken und Handeln als getragen von der Annahme, dass Bildung bedeutet, „fähig zu sein mündig, selbstständig, verantwortlich, frei im Bilden von Urteilen und Entscheidungen zu sein und zur Einsicht zu gelangen, dass ich Gestalter meines Handelns und Seins bin. Jeder Mensch darf grundsätzlich so sein, wie er ist und ist frei, sein Leben so zu gestalten, wie er es will“ (Wilhelm, 2009, S. 109).

Bezogen auf die theoretischen Grundlagen und die daraus resultierenden didaktischen Konsequenzen orientiert sich Wilhelm eng, wie die Namensverwandtschaft bereits vermuten lässt, an den entwicklungslogischen Überlegungen von Feuser. Dementsprechend sieht sie in der Binnendifferenzierung „das methodische Fundament inklusiven Unterrichts“ (Wilhelm, 2009, S. 102), die als gemeinsames Arbeiten an einem gemeinsamen Gegenstand interpretiert wird, wobei Wilhelm die Nähe dieser Überlegungen zu den Konzepten der Reformpädagogik wiederholt betont (Wilhelm, 2009, S. 97).

Seitz formuliert im Zuge ihrer Bemühungen um eine **inklusive rekonstruktive Didaktik** drei Postulate, die sie als konstitutive Indikatoren einer solchen Didaktik bezeichnet (Seitz, 2004, S. 215):

- Erziehung und Bildung beziehen in ihre Überlegungen konsequent alle Kinder ein.
- Grundlage ist ein Kerncurriculum, nach dem alle Kinder auf ihre Weise an gesellschaftlich und persönlich bedeutungsvollen Lerngegenständen arbeiten. Schulformbezogene, hierarchische Reduzierungen der Inhalte werden obsolet.
- Es gibt nur eine Didaktik für alle Kinder und kein artifizielles Nebeneinander vieler „Sonderdidaktiken“ neben einer „Regeldidaktik“.

Dabei verwendet sie die Begriffe Integration und Inklusion in den hier referierten Schriften in der Regel als synonymes Begriffspaar.<sup>29</sup> Ein plausibles Abgrenzungskriterium zwischen Ansätzen einer integrativen und einer inklusiven Didaktik wird dabei nicht formuliert. Vielmehr weist Seitz darauf hin, dass zentrale Aspekte der Inklusion „auch in der weniger aktuellen Literatur unter

---

<sup>29</sup> Es soll nicht verschwiegen werden, dass Seitz inklusive Didaktik an anderer Stelle auch als Weiterentwicklung einer integrativen Didaktik beschreibt (Seitz, 2006).

dem Schlagwort der Integration formuliert“ (Seitz, 2004, S. 215) sind. Unabhängig davon, ob die Inklusionsforschung überhaupt einer modifizierten oder neuen Didaktik bedarf, merkt sie sicherlich zu Recht kritisch an, dass „die Integrations-/Inklusionsforschung über lange Zeit hinweg didaktische Fragen stark vernachlässigt“ (Seitz, 2006) hat.

Seitz bescheinigt dem didaktischen Inklusionsdiskurs darüber hinaus eine Wirkungsproblematik, weil „in den aktuellen Diskussionen zur Bildungsgerechtigkeit und zur strukturellen Verankerung von Heterogenität im Schulwesen [...] nur höchst selten auf vorliegende Ergebnisse der Integrations- und Inklusionsforschung zu diesen Fragen zurückgegriffen“ (Seitz, 2008a, 2008b, S. 175) wird. Die Ursachen dafür sieht sie in der mangelnden Bearbeitung didaktischer Fragestellungen innerhalb des Inklusionsdiskurses. Werden didaktische Fragestellungen überhaupt bearbeitet, beschränken sich die Überlegungen zudem weitestgehend auf die Diskussion von Handlungs- und Sozialformen, wobei Inhaltsfragen weitgehend ausgeblendet bleiben, „obgleich gerade diese für das didaktische Handeln in inklusiven Klassen die größte Herausforderung darzustellen scheinen“ (Seitz, 2004, S. 225, 2008b, S. 175).

Ihre eigenen Überlegungen zur Konstituierung geeigneter Inhalte in einem inklusiven Unterricht drehen sich um die Sensibilisierung für Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten in Bezug auf die Lernausgangslage der Lerngruppen. Diese Unterschiede werden nicht statisch im Sinne vorgegebener Klassifizierungen verstanden, wenn Piaget etwa von unterschiedlichen Entwicklungsniveaus spricht. Seitz betont vielmehr, dass die Unterschiedlichkeiten – in und von *jeder* Lerngruppe – in Bezug auf den Gegenstand jeweils neu konstruiert und diskursiv verhandelt werden (Seitz, 2006, S. 3) und spricht dabei von einer perspektivengebundenen Konstruktion. In Bezug auf die Sache gibt es in diesem Sinne einen gemeinsamen Kern, den Seitz anhand der Selbstähnlichkeit von Fraktalen modelliert und der als inhaltlicher Ausgangspunkt des inklusiven Unterrichts dienen soll.

„Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘ aus der Kindersicht steht daher im Zentrum einer didaktischen Strukturierung. Ihre Bearbeitung kann vorangehende zu aller Individualisierung das Verbindende im Unterricht bereitstellen und gewährleisten, dass sich unterschiedliche Lerner/innen auf ihren einzigartigen Lernwegen ‚begegnen‘ und somit in Dialog treten können“ (Seitz, 2006, S. 7).

Formuliert Seitz zwar nicht explizit eine theoretisch elaborierte anthropologische Position, sind ihre Überlegungen ihrem Wesen nach jedoch konstruktivistischen Arbeiten zuzurechnen, wie sie beispielsweise von Maturana und Varela (2009) diskutiert werden und ihren Eingang auch in die erziehungswissenschaftliche Diskussion gefunden haben (Giese, 2010a; Göhlich, 2007).

Reichs Konzept einer **inklusive Didaktik** ist im Kern eine Weiterentwicklung bzw. Modifikation, der von ihm und von einer Reihe von anderen Autorinnen und Autoren im deutschsprachigen Raum entwickelten und propagierten konstruktivistischen Didaktik.

„Wenn immer ich von inklusiver Didaktik spreche, dann ist die konstruktivistische Didaktik ein in sie eingeschlossener notwendiger Anteil“ (Reich, 2014, S. 54).

Da sich mit dem Verweis auf bzw. mit der Anbindung an die konstruktivistische Didaktik ein nationaler und internationaler Theoriehintergrund öffnet, der kaum zu überschauen ist, beschränkt sich die folgende Darstellung der Grundlagen notwendigerweise auf zentrale Annahmen, die von Reich explizit auch im Kontext der Inklusion betont werden und die im Kontext der hier vorgenommenen Fokussierung auf Unterrichtsdidaktik zu sehen sind.<sup>30</sup>

Reich versteht seine konstruktivistische, inklusive Didaktik als eine virale Gegenbewegung gegenüber lerntheoretisch anachronistischen Lernverständnissen, weil bis dato „ein Verständnis von didaktischen Handlungsprozessen vorherrscht, das eher vom Lehrer und weniger vom Lerner aus denkt“ (Reich, 2005b, S. 149). Demgegenüber repräsentiert eine zeitgemäße Sichtweise „Grundannahmen einer konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie. Hier wird vor allem der grundlegende demokratieorientierte und plurale Bezug konstruktivistischer Erkenntniskritik deutlich. Alle Konstrukteure von Wirklichkeiten – auch Lerner auf allen Stufen – sollen durchgehend entsprechend ihres Alters und orientiert an Handlungen und Ereignissen an den Begründungen von Unterricht mitwirken und seine Gestaltung mit entwickeln helfen“ (Reich, 2005a, S. 5), wobei Schlagwörter wie *lernerzentriert*, *multimodal*, *handlungsorientiert* oder *selbst organisiert* in den Mittelpunkt der didaktischen Argumentation rücken. Bildungstheoretisch orientieren sich die Überlegungen stark an dem

---

<sup>30</sup> Ausführliche Ausführungen zur konstruktivistischen Didaktik finden sich beispielsweise bei Reich (2010) oder auch bei Reich (2012).

Pragmatismus Deweys und – im Gegensatz zu radikal-konstruktivistischen Ansätzen – an einer kulturbezogenen Verankerung des Konstruktivismus (Reich, 2014, S. 52).

Bildungs- bzw. unterrichtsdidaktisch zeichnet sich Reichs inklusive Didaktik durch eine starke Fokussierung auf induktive, handlungsorientierte Verfahren aus, wobei Reich wiederholt betont, dass „für den Ansatz die Handlungen (*learning by doing*) und dabei der konstruktive Moment so besonders wichtig sind“ (Reich, 2009, S. 39). Das eigentliche Lernen vollzieht sich dabei in einem obligatorischen Dreischritt von Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion (Reich, 2005a, S. 7, 2009, S. 39), wobei den Lernenden eine aktive Rolle für das Gelingen der Lernprozesse zugesprochen wird, denn „die konstruktivistische Didaktik sieht nicht nur die Lehrkräfte als Didaktiker/innen, sondern stets auch die Lernenden“ (Reich, 2014, S. 102).

Auch wenn sich explizit in Bezug auf die konstruktivistische Didaktik von Reich noch viel resümieren ließe, kann diese Arbeit hier nicht geleistet werden und das bisher Gesagte mag ausreichend die ungemein breite – und zudem mit einer Vielzahl an unterrichtspraktischen Beispielen illustrierte – theoretische Fundierung der inklusiven Didaktik illustrieren. Zu erwähnen ist dabei, dass es sich hier allerdings explizit nicht um eine behindertenpädagogische Didaktik handelt, sondern in Reichs Lesart um eine grundsätzliche Ablösung der allgemeinen Didaktik, um „wie es in Deutschland üblich geworden ist – didaktische Stückwerkstechnologien“ (Reich, 2014, S. 51), zu überwinden. Durch die elaborierte Anbindung an konstruktivistische Theoriehintergründe und die damit verbundene Hochschätzung einer relativen Autonomie der Schülerinnen und Schüler, zeichnen sich auch Parallelen zu den eigenen Ansätzen ab.

Wurden dem behindertenpädagogischen Inklusionsdiskurs das weitgehende Fehlen einer elaborierten kulturanthropologischen Fundierung und methodologische Schwächen bescheinigt, sind Reich und Feuser von dieser Bestandsaufnahme auszunehmen. So legt Feuser, ähnlich wie auch Reich, seinen Überlegungen ein an unterschiedlichen konstruktivistischen Bezugstheorien orientiertes Menschenbild zugrunde, das sich dadurch auszeichnet, dass der Mensch das sich selbst organisierende, konstituierende und konstruierende Wesen sei. Diese Prozesse werden durch die individuelle Erzeugung von Sinn und Bedeutung getragen, die für „den Menschen die führenden, motivbildenden Ebenen“ (Feuser, 1999, S. 43) sind. An anderer Stelle führt Feuser dazu aus, dass der Mensch „*ein sich* unter seinen individuellen Lebensbedingungen *vollwertig*

*selbstorganisierenden lebendes System* [ist, MG]. Er ist ein an subjektiven und persönlichen Sinn- und Bedeutungsfindung orientierter, wahrnehmender, denkender und handelnder Mensch und nicht ein Automat oder Reflexwesen, [...] wobei die Betonung auf »Handeln« liegt (Feuser, 1989, S. 29).

Die bisherigen Ausführungen deuten bereits an, dass Feusers Überlegungen durchaus Nähen zu den eigenen Ansätzen und der damit verbundenen Betonung der Autonomie haben. Feusers kulturanthropologische und erkenntnistheoretische Position, dass der Mensch als *handelndes Wesen* seine Weltaneignung in allen Bereichen intentional und teleologisch selbst organisiert, ist damit grundsätzlich anschlussfähig an die in Kapitel 4 geführte sportsemiotische bzw. symbolphilosophische Argumentation.

Kritisch anzumerken bleibt allerdings, dass Feusers entwicklungslogische Didaktik ursprünglich im Kontext der Integrationsbewegung erarbeitet wurde (Feuser, 1989). Die Inanspruchnahme seiner Didaktik für die Belange der Inklusion erfolgte nachträglich, ohne dass dabei inhaltliche Änderungen an der entwicklungslogischen Didaktik vorgenommen wurden. Feuser selbst warnt in diesem Zusammenhang explizit davor, die Defizite real existierender Integrationspraxen „im Sinne einer Begriffsrevision durch die Bezeichnung Inklusion neu zu etikettieren und die bestehende Problematik weiterhin unsichtbar zu halten“ (Feuser, 2008, S. 122). Ähnliches ist für Reich zu konstatieren, dessen theoretisch ungemein elaborierte konstruktivistische, inklusive Didaktik ebenfalls nicht im Kontext der Behindertenpädagogik entstanden ist, sondern im Kontext der allgemeinen Erziehungswissenschaft und seine inklusive Didaktik darüber hinaus auch nur sehr zögerlich in der Behindertenpädagogik rezipiert wird.

Es kann vorläufig festgehalten werden, dass sowohl Feusers entwicklungslogische Didaktik als auch Reichs konstruktivistische Didaktik Nähen zu der in dieser Arbeit noch zu entwickelnden kulturanthropologischen Argumentationsfigur aufweist. Gerade für Feuser ist zu konstatieren, dass dessen Didaktik im Kontext elaborierter theoretischer Überlegungen zur Integration entwickelt wurde und erst nachträglich im Zuge der Inklusionsdebatte – meistens allerdings von anderen Autoren (Lang et al., 2008, S. 87; Seitz, 2004, S. 215; Wilhelm et al., 2002, S. 46; Wilhelm, 2009, S. 98) – für die Belange einer inklusiven Didaktik vereinnahmt wurde, ohne dass dabei theoretische Unterschiede zwischen Integration und Inklusion reflektiert wurden.



Wilhelm formuliert in Anlehnung an Feuser zwar eine anthropologische Position, beschränkt sich dabei allerdings auf unsystematische Verweise auf reformpädagogische Ideen. Die Bezüge bleiben damit letztlich vage und erscheinen mehr als eine Art Wunschdimension inklusiven Anspruchsdenkens, denn als Folge einer systematischen Untersuchung menschlicher Wesensbestimmungen, soziologischer Gegebenheiten und daraus resultierender Wirkungsoptionen. Auch Wilhelm ist in diesem Zusammenhang ein Theorieverzicht zu attestieren.

Doch bleibt es dabei nicht bestehen, vielmehr wird die Utopie, was Inklusion alles ist und erreichen soll, weiter aufgeladen. Inklusion wird zu einer Art Universaltherapeutikum verklärt, das irgendwie für jeden alles bietet. Leider bleibt in diesem Zusammenhang die Erklärung dafür, in welcher Struktur der Inklusion – wobei diese ja nicht mal auf terminologischer Ebene geklärt wird – diese Heilsansprüche ihre Verwirklichung finden ebenso aus wie die Darstellung empirischer oder konzeptioneller Analysen, die den zugesprochenen Wirkungsversprechen Substanz verleihen könnten.



Abbildung 5: Das pädagogische Schlaraffenland (Wilhelm, 2009, S. 99)

Besonders augenscheinlich wird diese Gralssuche in dem bei Jutta Schöler entliehenen Verständnis der Inklusion als gedeckte „Selbstbedienungstafel“ (Wilhelm, 2009, S. 99). Ohne hier im Einzelnen die Bedenklichkeit dieses Vergleichs herleiten zu wollen, soll zumindest kritisch in Frage gestellt werden, ob



Inklusion bedenkenlos als pädagogisches Schlaraffenland dargestellt werden kann, das jedem ab ovo ewiges Glück und geistige Nahrung verspricht (vgl. Abbildung 5). Beschränken wir uns bei diesem Bild auf bildungstheoretische Anmerkungen, betonen aktuelle Bildungstheorien und Erfahrungsphilosophien gerade die Bedeutung von Widerständigkeit und von Dissensstrukturen für den eigenen Bildungsprozess (vgl. Kap. 4.1.2; Waldenfels, 2002; Schwemmer, 1997a).<sup>31</sup>

Mit diesen kritischen Ausführungen soll nicht der Inklusionsprozess in Frage gestellt werden, vielmehr soll dafür sensibilisiert werden, dass die Behindertenpädagogik in der pädagogischen und auch politischen Diskussion keine Überzeugungsarbeit leisten kann, wenn sich grundlegende Arbeiten zu der Thematik auf die Auflistung hehrer Wirkungsversprechungen beschränken, wissenschaftliche Standards und Debatten der Erziehungswissenschaften nur marginal Beachtung finden und in der Debatte keine nachprüfbaren oder zumindest plausiblen Argumente vorgebracht werden. Solcherart normativ ideologische Legitimation muss pädagogisch langfristig dysfunktional wirken und wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Musenberg und Riegert (2015, S. 16) als eine unzulässige Problemverkürzung verstanden.

Seitz wird hier das Verdienst zugesprochen, sich systematisch, praxisrelevant und konstruktiv vor allem mit der Frage nach der Inhaltsdimension einer inklusiven Didaktik zu beschäftigen und die Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichts damit klarer zu konturieren als bisher. Im Hinblick auf die hier zugrundeliegende kulturanthropologische Folie sind die Nähen zu den eigenen Überlegungen augenscheinlich, auch wenn sie nicht systematisch an eine elaborierte und anerkannte Grundlagentheorie angebunden werden. Eine Theorie der Inklusion als Basis einer inklusiven Didaktik steht auch hier aus.

Unterstellt Seitz den didaktischen Arbeiten in der Behindertenpädagogik Wirkungslosigkeit und begründet dies mit der generellen Unterrepräsentanz didaktischer Arbeiten in der behindertenpädagogischen Forschung (vgl. 2.4.1; Seitz,

---

<sup>31</sup> Folgen wir beispielsweise den soziologischen Analysen von Welsch (2002), befinden wir uns in einer postmodernen Gesellschaft, die durch das Grundaxiom der Pluralität gekennzeichnet ist. Bestimmt wird die Postmoderne durch den veränderten Stellenwert von Paradoxien, die Radikalisierung der Pluralität und den Bedeutungszuwachs von Dissensstrukturen. Eine paradoxiefreie Abbildung plural verfasster Lebenswelten ist nicht möglich, weshalb Paradoxien in der Postmoderne nicht mehr negativ stilisiert werden können, sondern als Faktum anzuerkennen sind. Dies führt zu der Forderung, Heranwachsende zu einem „vernünftigen Umgang mit Dissens“ (Thiele, J., 1996, S. 10) zu befähigen, denn „die Wahrscheinlichkeit des Aufeinanderprallens heterogener Sichtweisen ist angesichts der veränderten Ausgangsbedingungen ausgesprochen hoch und erfordert ein Einüben von Bewältigungsstrategien“ (Thiele, J., 1996, S. 9).

2008b), wird hier vielmehr die Position vertreten, dass die augenscheinliche Wirkungslosigkeit vor allem an der fehlenden theoretischen Anbindung des Inklusionsdiskurses an die erziehungswissenschaftlichen Diskurse in der allgemeinen Pädagogik liegt und als Folge der bereits erwähnten Theorieabstinenz zu verstehen ist. Erscheinen theoretische Grundlagen arbiträr und sind in ihrer Auswahl und Anwendung weder transparent, noch systematisch, noch plausibel, wird der Anschluss an die Bildungs- und Ästhetikdiskurse in der allgemeinen Pädagogik weiterhin nicht gelingen. An diesem Punkt sind auch die Arbeiten von Seitz nicht systematisch auf in der allgemeinen Erziehungswissenschaft anerkannte Grundlagentheorien bezogen.

#### **2.4.2 Didaktische Ansätze im Inklusionsdiskurs der Sport- und Bewegungspädagogik**

Werden im Folgenden vorhandene Diskussionsansätze zur inklusiven Fachdidaktik in der Sport- und Bewegungspädagogik dargestellt, ist einleitend erneut darauf hinzuweisen, dass sich die zusammenfassende Darstellung des Diskurses auch in diesem Kontext auf die didaktische Frage nach der gemeinsamen Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderungen im schulischen Unterrichtsfach Sport beschränkt. Damit wird, in Anlehnung an (Sturm, 2016, S. 136), für die weiterhin „theoretisch-analytische Betrachtungen notwendig bleiben, um systematische Benachteiligungen zu beschreiben und zu erkennen“, einem weiterreichenden Ansatz, wie er im Kontext der Sport- und Bewegungspädagogik beispielsweise von Tiemann (2015a) vertreten wird, die für eine diversitätssensible inklusive Sport- und Bewegungspädagogik plädiert und dafür, Differenzkategorien, „wie zum Beispiel die soziale und kulturelle Herkunft, Geschlecht, Religion oder Behinderung“ (Tiemann, 2015a, S. 57) im Kontext der Inklusion immer mit in den Blick zu nehmen, nicht gefolgt. Auch wenn dabei selbstverständlich außer Frage steht, dass auch solche Differenzkategorien beachtet werden müssen, kann ein quasi „entgrenzter“ Blick hier nicht geleistet werden und würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Verlassen wir damit zunächst die Behindertenpädagogik und versuchen, den Entwicklungslinien in der Sport- und Bewegungspädagogik nachzuspüren, wird auch hier im Folgenden zwischen einer (vorgängigen) integrations- und einer (aktuellen) inklusionstheoretischen Debatte unterschieden. Fristet der Diskurs um die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung in der Sport- und Bewegungspädagogik einerseits zwar seit jeher ein

Nischendasein wie es beispielsweise von Thiele (2010, S. 44) oder von Tiemann (2012) beklagt wird,<sup>32</sup> hat diese Debatte andererseits aber auch eine – häufig ignorierte – jahrzehntelange Tradition, die mindestens bis zu den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* zurückreicht, in denen die möglichst gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderungen befürwortet wird, ohne dabei die Notwendigkeit und den Nutzen von Förderschulen in Frage zu stellen (Deutscher Bildungsrat, 1973).

Aus der Perspektive der Sportdidaktik bezweifelt Brodtmann in Auseinandersetzung mit diesen Empfehlungen allerdings, „dass die Sportdidaktik in ihrem gegenwärtigen Selbstverständnis die damit auftretenden Aufgaben und Probleme überhaupt erfassen oder gar bewältigen kann“ (Brodtmann, 1975, S. 295). Auch wenn Brodtmann die gesellschaftspolitische Wichtigkeit und die Notwendigkeit dieser Aufgabe expressis verbis bejaht, schließt er nicht aus, „dass für den Bereich des Sportunterrichts beansprucht wird, den Empfehlungen der Bildungskommission nicht folgen zu können – mit allen Konsequenzen für die betroffenen Schüler“ (Brodtmann, 1975, S. 295).

Zur Begründung schreibt Brodtmann (1975, S. 295):

„Faktisch die gesamte Sportmethodik – und auch darin zeigen sich didaktische Implikationen der Unterrichtsmethoden im Sport – ist auf den Unterricht mit physisch und psychisch ‚normal‘ entwickelten und reagierenden Kindern ausgerichtet, und zwar weitgehend orientiert an Zielen, die für große Gruppen von Behinderten selten realisierbar sind, nämlich Bewegungsp Perfektion, permanente physische Leistungssteigerung und Erfolg in der Konkurrenz.“

Ähnlich argumentiert auch Kröger (1977, S. 499), der den gemeinsamen Unterricht von sehenden und sehbehinderten Schülerinnen und Schüler grundsätzlich zwar befürwortet, unter den gegebenen Bedingungen der Schule aber für kaum realisierbar hält, weil die Unfallgefahr zu hoch sei und grundsätzlich unterschiedliche bzw. unvereinbare methodisch-didaktische Vermittlungsweisen die gemeinsame Beschulung erschweren würden.

Eine Position, die grundsätzlich auch von Friedrich Scherer (1983) vertreten wird, der die Frage nach dem gemeinsamen Sportunterricht ebenfalls kritisch

---

<sup>32</sup> Um wegen der Namensähnlichkeit Verwechslungen zu vermeiden, sei kurz darauf hingewiesen, dass in diesem Kapitel – im Gegensatz zu der bisherigen Arbeit – Michael Thiele gemeint ist, der sich mehrfach mit der gemeinsamen Beschulung von Menschen mit und ohne Sehbehinderung beschäftigt hat und im Folgenden als M. Thiele benannt wird.

betrachtet und zudem von behinderungskonformen Sportarten abhängig macht, womit die Weiterentwicklung von der Integration zur Inklusion prototypisch besonders deutlich wird, weil in einem inklusiven Ansatz nicht mehr danach zu fragen ist, welche Sportarten für spezifische Behinderungsformen geeignet erscheinen, weil beispielsweise Menschen mit einer Sehbehinderung sonst von Anfang an von verschiedenen Sportarten ausgeschlossen würden. In einem inklusiven Setting würde der Anpassungsdruck nicht mehr auf den Menschen mit Behinderungen, sondern auf dem Sportunterricht lasten (Thiele, M., 2010, S. 41).

„So kann man zusammenfassend sagen, dass eine integrierende Unterrichtung mittel- oder hochgradig Sehbehinderter und Blinder im Sportunterricht mit Normalsichtigen [...] problematisch und wenig effektiv ist. Letztlich sollte aber immer die Beurteilung der individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten im Vordergrund stehen. Von dem Zeitpunkt an, wo das sehgeschädigte Kind über ein gesichertes Repertoire an elementaren Bewegungsformen, sportlichen Übungsformen und Bewegungsmuster verfügt, kann und sollte diese und jene Sportart, die dazu die Möglichkeit bietet, auch mit normalsichtigen Kindern und Jugendlichen betrieben werden. Als besonders geeignete Sportarten bieten sich an: Schwimmen, Judo, Wandern, Rollschuhlaufen, Eislaufen, Ringen, Tanz u. a.“ (Scherer, F., 1983, S. 24).

Mit den *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland* (Kultusministerkonferenz, 1994) verstärkt sich auch in der Bundesrepublik Deutschland die bildungspolitische Tendenz hin zu einer stärkeren Befürwortung einer gemeinsamen Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderungen und auch der Sportunterricht wurde verstärkt in die Pflicht genommen, sich den damit verbundenen Herausforderungen auch auf einer konzeptionellen, didaktischen Ebene zu stellen (Doll-Tepfer, 2003; 2012, S. 88). Zielvorgabe der Empfehlungen war dabei, dass sich die allgemeine Schule stärker als bisher an der Beschulung von Schülern mit Behinderungen beteiligt. Fediuk (2008b, S. 33) weist unter Bezug auf diese Empfehlungen allerdings darauf hin, dass es zu der Frage nach der gemeinsamen Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung sowohl zu dieser Zeit als auch in der darauffolgenden dreizehn Jahren kaum empirischen Befunde in der Sport- und Bewegungspädagogik gibt und dass ein integrativer Sportunterricht sowohl „von der Sportdidaktik als auch von der Integrationspädagogik gleichermaßen nicht wahrgenommen“ (Fediuk, 2008a, S. 6) wird.

Eine zentrale Bedeutung ist in diesem Zusammenhang Scheid (1995) zuzusprechen, der sich entgegen des damaligen sportpädagogischen Mainstreams differenziert mit der Frage beschäftigt hat, welche Integrationschancen der gemeinsame Sportunterricht Menschen mit Behinderungen bietet und dabei zu dem Schluss kommt, dass die „Einbindung behinderter Kinder und Jugendlicher in den Sportunterricht an allgemeinbildenden Schulen“ (Scheid, 1995, S. 164) sehr wohl möglich sei und nur ein geringer Prozentsatz der behinderten Schülerinnen und Schüler nicht am Sportunterricht teilnehmen könne. Scheid (1995) kann zeigen, dass die Begegnung von geistig behinderten Personen und nicht-behinderten Schülern zu einem Abbau von sozialen Distanzen und zu einer positiven Veränderung der Verhaltensweisen gegenüber Menschen mit Behinderungen führt. Dem steht allerdings der von Scheid ebenfalls erhobene, aber nicht weiter diskutierte Befund gegenüber, „dass insbesondere Sehbehinderte und Blinde sowie ein größerer Teil körperbehinderter Schülerinnen bei einigen bzw. den meisten Übungsangeboten nicht teilnehmen können“ (Scheid, 1995, S. 155).

Aus der Perspektive eines inklusiven Paradigmenwechsel merkt Thiele (2001, S. 41) in Bezug auf Scheids Untersuchung zudem kritisch an, dass die Frage nach der potentiellen Integrierbarkeit hoch problematisch und gleichzeitig symptomatisch für den damaligen Integrationsdiskurs sei:

„Die von Scheid gestellte Frage nach der potentiellen ‚Integrierbarkeit‘ bestimmter Schüler bzw. Schülergruppen macht auf einen zweiten fragwürdigen Aspekt innerhalb der sportpädagogischen Diskussion aufmerksam. Die Perspektive, die hinter dieser Frage steht, scheint die Perspektive der Integrationsfähigkeit der als behindert definierten Schüler, indirekt damit die Perspektive der potentiellen Anpassungsfähigkeit der Betroffenen zu sein. [...] Im Rahmen des Diskurses zum gemeinsamen Unterricht sollte es aber genau nicht um das ‚Anpassungspotential‘ der Schüler, sondern um die Frage nach dem ‚Integrationspotential‘ des jeweiligen Systems (z. B. Schule bzw. Sportunterricht) gehen. Im Vordergrund muss die Überlegung stehen, wie sich Schule und Unterricht so gestalten – d. h. vor allem so verändern – lassen, dass sie den Bedürfnissen aller Beteiligten so weit wie möglich gerecht werden und zugleich soziale Annäherung ermöglichen können“ (Thiele, M., 2001, S. 41).

Der Inklusionsbegriff selbst wurde in der Sport- und Bewegungspädagogik 2003 erstmals im Rahmen des Themenhefts *Schüler mit Behinderung* und des Innenhefts *Auf dem Weg zur Inklusion* der Zeitschrift Sportpädagogik von Fe-diuk und Hölter (2003b) und auch von Doll-Tepper (2003) eingeführt. Grundsätzlich kann darauf verwiesen werden, dass die grundsätzliche Möglichkeit und die Sinnhaftigkeit eines gemeinsamen Sportunterrichts in der Sport-

und Bewegungspädagogik spätestens seit Ende der 1990er – auch in Folge der Untersuchung von Scheid (1995) – bejaht wird und heute aufgrund der vielfältigen Befunde der Integrationspädagogik „nicht mehr umfangreich empirisch bewiesen werden“ (Scheid & Friedrich, 2015a, S. 40) muss.

Aus unterrichtsdidaktischer Perspektive betonen in diesem Sinne beispielsweise Weichert (2003a, 2003b) oder auch von Fediuk und Hölter (2003b, S. 24) bereits vor über 10 Jahren die Bedeutung einer starken inneren Differenzierung für einen – damals noch – integrativen Unterrichten, wobei Fediuk und Hölter unter Bezug auf die entwicklungslogische Didaktik nach Feuser dafür sensibilisieren möchten (vgl. Kap. 2.4.1), dass Leistung nicht exklusiv unter der Prämisse der sportlichen, motorischen Leistung zu betrachten sei, sondern dem individuellen Können und Lernzuwachs deutlich mehr Beachtung geschenkt werden müsse. Damit soll in ihren Augen die optimale und nicht nur die motorische Entwicklung der Individuen im Fokus stehen und nicht allgemein gültige sportliche Leistungsparameter. Auch sie weisen dabei die Idee einer radikalen Inklusion kategorisch zurück, denn klar sei: „Inklusion bedeutet nicht Teilhabe um jeden Preis. Eine pädagogisch reflektierte Exklusion muss langfristig nicht dem Autonomiegedanken und einer Partizipation widersprechen“ (Fediuk & Hölter, 2003b, S. 25). Entscheidend für die Inklusion sei vielmehr, den „Paradigmenwechsel von der «Betreuung» zur «Autonomie» zu verstehen“ (Fediuk & Hölter, 2003b, S. 23), wobei sie einschränkend anmerken, dass Inklusion insgesamt schwierig, wenn nicht gar unmöglich wird, wenn der Sportunterricht „durch einen zu engen fertigungsorientierten Leistungsbegriff dominiert“ (Fediuk & Hölter, 2003b, S. 24) wird.

Den Anspruch, der individuellen Entwicklung mehr Beachtung zu schenken und auf die Fertigungsorientierung weitestgehend zu verzichten, sehen sie insbesondere im Konzept der Psychomotorik verwirklicht (Fischer, 2009). Der Anspruch eines Sportunterrichts für alle werde damit in der Grundschule schon weitgehend eingelöst, da sich der Unterricht in der Grundschule größtenteils an allgemein psychomotorischen Inhalten orientiere (Hölter, 2011, S. 19). Kritisches anzumerken ist dabei, dass eine solche konzeptionelle Fokussierung, die mit einem weitreichenden Wegfall des Fertigkeiten- und Leistungsanspruchs einhergeht, beispielsweise mit einem gymnasialen Oberstufenunterricht im Fach Sport weitgehend inkompatibel ist. Zudem gibt Thiele (2010) zu bedenken, dass Psychomotorik zwar in besonderer Weise die (Binnen-)Differenzierung fördert, „was in der Regel als Stärke des Konzepts angesehen wird (z. B.:

Bewegungslandschaften). Differenzierung allein, dies zeigt die Integrationsdebatte im Allgemeinen, führt aber noch keineswegs zur Begegnung oder zu Kooperation und in der Konsequenz auch nicht zu sozialer Integration“ (Thiele, M., 2010, S. 45).<sup>33</sup>

Eiseler, Kornmann, Luthringhausen und Wiegel (2012) betonen ebenfalls unter Bezugnahme auf das integrative Konzept von Feuser (1995), Individualisierung vornehmlich aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit den größten Handicaps zu planen. So sollen auch diese Kinder einen entwicklungsförderlichen Zugang zum Lerngegenstand erhalten und in kooperativen Formen mit anderen Kindern arbeiten. Methodisch soll dieser Anspruch eingelöst werden, indem Unterrichtseinheiten so konzipiert werden, dass die jeweiligen Einschränkungen der Erfahrungsmöglichkeiten einzelner Kinder verringert werden bzw. sollen bereits existente Unterrichtseinheiten so verändert werden, dass alle Schülerinnen und Schüler „in das lern- und entwicklungsförderliche Geschehen einbezogen sind“ (Eiseler et al., 2012). Neben der rein normativen Proklamation wünschenswerter Endzustände, bleibt die konkrete Umsetzung leider vage und es bleibt zudem kritisch zu konstatieren, dass die exklusive Planung aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit den größten Handicaps sicherlich nicht zu einem inklusiven Sportunterricht führt, an dem alle Beteiligten gleichberechtigt teilnehmen können, sondern vielmehr einzelne Schülerinnen und Schüler prominent in den Mittelpunkt stellt und von ihnen aus die Bedürfnisse aller Kinder bestimmt werden.

Dafür, die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen mit Behinderungen differenzierter in den Blick zu nehmen, plädiert Weichert (2003b, 2008, 2010, 2012), wenn er Integration durch die Schaffung von Bewegungsdialogen und Bewegungsbeziehungen anregen möchte. Zwar sei eine veränderte Sportidee vonnöten, jedoch dürfe seines Erachtens das Leistungsprinzip auch im inklusiven Sportunterricht nicht zugunsten rein sozialer bzw. karitativer Aspekte verschwinden, da Sportunterricht gerade wegen des Wettkämpfens so attraktiv für viele sei. Er plädiert für Bewegungsbeziehungen, die sich im Bewegungsdialog zwischen behindertem und nichtbehindertem Kind manifestieren und gerade aufgrund der Unterschiedlichkeit hoch attraktiv und herausfordernd für beide gestaltet werden können. In Abhängigkeit von der Art und Weise bzw. der

---

<sup>33</sup> Zur weiterführenden Kritik am Konzept der Psychomotorik aus einer inklusiven Perspektive vergleiche Kapitel 3.5.3.

Dichte der Interaktion zwischen behindertem und nicht behindertem Kind unterscheidet Weichert in Anlehnung an Wocken (2012) zwischen koexistenten, koaktiven, subsidiären und kooperativen Bewegungsbeziehungen (Weichert, 2010, S. 70).

Welche Bewegungsbeziehung in welcher Phase des Unterrichts in welcher Ausprägung zum Einsatz kommt, bedarf dabei einer ständigen Abwägung und einer ständigen Verständigung aller Beteiligten. So können neben einer koexistenten Unterrichtsphase, in der alle Schülerinnen und Schüler separat nebeneinander lernen, in anderen Unterrichtssequenzen auch andere Bewegungsbeziehungen zur Anwendung kommen, wenn die Teilhabe des behinderten Kindes dadurch auch tatsächlich gefördert wird. Ein mehrfach publiziertes Beispiel ist das gemeinsame Badmintonspiel des Rollstuhl fahrenden Schülers mit dem Vereinsspieler. Die Situation kann für beide Sportler hoch herausfordernd sein, wenn der Vereinssportler es sich zur Aufgabe macht, die Bälle so passgenau zuzuspielen, dass der Rollstuhlfahrer eine gute Chance hat, die Bälle zu erreichen und dieser die Bälle dagegen breit streut.

Kritisch ist anzumerken, dass es bei den von Weichert vorgestellten Beispielen in der Regel um die Darstellung von Einzelsituationen ohne Klassenverband geht und dass der/die „gute Sportler/-in“ es sich zur Aufgabe macht, die Schwächen des Gegenübers zu kompensieren, was nach Thiele (2010) von vornherein eine problematische hierarchische und auch karitative Struktur in den Vermittlungsprozess integriert. Da es sicherlich nicht zum Kern des Vereinssports Badminton gehört, die Bälle zielgenau immer auf dieselbe Stelle zu platzieren, muss der Vereinssportler diese Spielform als eine bewusste Trainingsaufgabe akzeptieren, deren Logik sich nicht aus der Struktur des Zielspiels, sondern aus den besonderen Bedarfen seines Mitspielers ergibt.

Wurzel (1991, 2001, 2003, 2008) lehnt ihre didaktischen Überlegungen an das Konzept einer pragmatischen Sportdidaktik bzw. der Mehrperspektivität von Kurz (1977) an und tritt vehement und theoretisch elaboriert dafür ein, simplifizierende, erstbeste Lösungen zu überwinden (vgl. Kap. 3.4.1). Unter erstbesten Lösungen versteht Wurzel Unterrichtsarrangements, in denen Menschen mit Behinderungen beispielsweise als Schiedsrichter fungieren oder auf einem Fahrradergometer sitzen, während die übrigen Schülerinnen und Schüler Ballspiele ausüben. Die Sinnperspektiven Leistung, Miteinander, Eindruck, Ausdruck, Wagnis und Gesundheit sollen dabei für alle Schülerinnen und Schüler bedeutsam werden können, wobei über individuelle Präferenzen vielgestaltige



Zugänge zum Schulsport geschaffen werden können. Der Bezug zu diesem Konzept untermauert den Wegfall einer alleinigen Fokussierung auf Fertigungsaspekte, was allerdings nicht mit dem grundsätzlichen Verzicht der Leistungsdimension für Einzelne gleichgesetzt werden darf.

Problematisch erscheint Wurzel zudem, dass im Sinne einer strikten Defizitorientierung üblicherweise danach gefragt wird, was Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen nicht können, um dieses Defizit dann durch materiale oder personale Hilfen zu kompensieren. Solche Fallen der Integration tun sich beispielsweise auf, wenn ein sehbehindertes Kind von einem sehenden Kind an der Hand genommen wird, um an der normierten Spielform teilnehmen zu können und dabei so schnell hinterhergezogen wird, dass es keinerlei Überblick über das Spielgeschehen gewinnen und deshalb auch nicht gestaltend partizipieren kann. Unterrichtsdidaktisch präferiert Wurzel offene, explorierende und im weitesten Sinne genetische Unterrichtsverfahren, die den Schülern Eigenverantwortung zugestehen und deren Autonomie bewahren. Wurzel muss in der Rückschau auf den Integrationsdiskurs in der Sportdidaktik das Verdienst zugesprochen werden, die sportdidaktische Debatte um einen inklusiven Sportunterricht voran gebracht zu haben, indem sie inklusive Pseudolösungen zurückweist, auch wenn sie dabei weder von Inklusion noch von Integration spricht, sondern dabei den damals üblichen Terminus des gemeinsamen Unterrichts verwendet.

Kritisch kann demgegenüber angemerkt werden, dass die relativ starke Bewegungsfeld- und Sportartenorientierung des Ansatzes zu einem einseitigen Anpassungsdruck bei den Schülerinnen und Schülern führen kann, den es im Sinne der Inklusion zu vermeiden gilt und dass Wurzels Konzept nur dort zu greifen scheint, wo die Behinderung der Schülerinnen und Schüler trotzdem noch relativ hohe motorische Fertigkeiten erwarten lassen (Thiele, M., 2010, S. 46). Wie mit stark mehrfachbehinderten Schülern zu verfahren ist, bleibt – wie bei vielen anderen Ansätzen allerdings auch – offen.

Nach Einschätzung von Scheid und Friedrich (2015a) legt Fediuk (2008c, S. 120) „den differenziertesten Beitrag zur Anwendung der pädagogischen Perspektiven auf den Sport in heterogenen Gruppe vor. Er betrachtet die einzelnen Perspektiven jeweils aus integrationspädagogischer Sicht und entwickelt ein didaktisches Konzept, das von einem individualisierten Leistungsverständnis ausgeht, Maßnahmen der inneren Differenzierung und angemessene Adapta-

tion vorsieht sowie Elemente der Psychomotorik, Bewegungskünste und Erlebnispädagogik einschließt“ (Scheid & Friedrich, 2015a, S. 38). Unterrichtsdidaktisch befürwortet auch Fediuk Vorstellungen, „die sich einerseits an anleitenden, darbietenden und nachvollziehenden Methoden orientieren und die sich andererseits gegen einen gelenkten Sportunterricht in relativ starren Formen wenden und stattdessen fordern, dem Kind die Freiheit zu gewähren, sich nach seinen Bedürfnissen und Entlastungen zu bewegen“ (Fediuk, 2008b, S. 43).

Scheid und Fediuk (2002) beziehen sich bei ihren Ausführungen zum gemeinsamen Sport mit Menschen mit und ohne Behinderung auf die Theorie integrativer Prozesse, die von der Frankfurter Arbeitsgruppe um Reiser (1991) seit Anfang der 1980er Jahre erarbeitet wurde (Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986). In dieser Theorie wird das Recht auf Unterschiedlichkeit betont, ohne dabei das Faktum der Gemeinsamkeit zu verneinen. Den integrationstheoretischen Kern verortet die Theorie der integrativer Prozesse deshalb im dialektischen Spannungsverhältnis zwischen Verschiedenheit und Gleichheit, wobei Integration als ein übergeordnetes Ziel zu verstehen sei, „welches eine für die Situation passende *dynamische Balance* von Differenz und Gleichheit herstellen soll“ (Scheid, 2002, S. 281). In unterrichtsdidaktischer Perspektive favorisieren Scheid und Fediuk (2002) offene und schülerorientierte Vermittlungsarrangements, die an eine „Veränderung der Lehrerrolle hinsichtlich Planung, Realisierung und Reflexion des Unterrichts als eine wesentliche Bedingung gekoppelt“ (Scheid & Fediuk, 2002, S. 301) sind und die Orientierung an einem mehrperspektivischem Unterricht, der den Autoren – ähnlich wie auch Wurzel – für die Durchführung eines integrativen Sportunterrichts besonders geeignet erscheint, weil er den unterschiedlichen Interessen der Akteure gerecht würde, durch die größere Bandbreite pädagogischer Zielsetzungen vielfältige Fördermöglichkeiten böte und die Teilnehmer anleitet, eigene Antworten auf die Sinnfrage des Sports zu suchen (Scheid & Fediuk, 2002, S. 304). Kritisch ist auch hier zu fragen, ob das tatsächlich für alle Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen machbar ist oder ob es beispielsweise für Schülerinnen und Schüler mit schweren mehrfachen Behinderungen oder starker geistigen Behinderungen nicht vielmehr auch eine Überforderung darstellen kann.

Wird der Forschungsstand zur gemeinsamen, zur integrativen oder auch zur inklusiven Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderungen im Sportunterricht dargestellt, bleiben – wie zuletzt beispielsweise auch bei Hölter (2014), Scheid und Friedrich (2015a), Tiemann (2015a) oder Fediuk (2015) –

die vielfältigen Arbeiten zum Sport- und Bewegungsunterricht mit hochgradig sehbehinderten und blinden Schülerinnen und Schülern üblicherweise unerwähnt. Das mag damit zu tun haben, dass es sich beim Förderschwerpunkt Sehen um den kleinsten Förderschwerpunkt handelt oder auch mit dem grundsätzlichen Desinteresse des Mainstreams der Sport- und Bewegungspädagogik gegenüber behindertenpädagogischen Belangen. Auch, dass wie oben bereits beschrieben, unterschiedliche Autoren seit Mitte der 1990er Jahre zu dem Schluss kommen, dass explizit eine gemeinsame Beschulung von sehenden und sehbehinderten Schülern nur schwer möglich sei, mag dazu beigetragen, dass die existierenden Forschungsarbeiten häufig ausgeblendet bleiben. Das verwundert umso mehr, als dass der Förderschwerpunkt Sehen der einzige Förderschwerpunkt ist, zudem überhaupt eine eigenständige elaborierte Forschungstradition im deutschen Sprachraum existiert, was hier anhand der Arbeiten von Michael Thiele und anhand des Marburger Blindensportprojekt illustriert werden soll.<sup>34</sup>

Auch Thiele (2001, 2003, 2010), der sich differenziert und kritisch mit der Frage nach der gemeinsamen Beschulung von Menschen mit und ohne Sehbehinderung beschäftigt hat, geht grundsätzlich davon aus, dass ein gemeinsamer Sportunterricht von sehbehinderten und sehenden Schülern selbstverständlich möglich ist und nicht mehr gesondert begründet werden braucht, „solange alle Beteiligten die notwendige Bereitschaft zu methodisch-didaktischen Veränderungen mitbringen und entsprechende personelle, sachliche und organisatorische Voraussetzungen vorliegen“ (Thiele, M., 2001, S. 38). Setzt sich Thiele kritisch-konstruktiv mit den didaktischen Ansätzen von Wurzel und Weichert sowie mit der Psychomotorik auseinander, baut sein eigener didaktischer Ansatz auf die Perturbation von Vorurteilsstrukturen und auf die Frage, „ob innerhalb des gemeinsamen (Sport-)Unterrichts Anlässe, Situationen oder Aufgaben zu finden oder pädagogisch zu arrangieren wären, die der gewohnten, defizitär ausgerichteten Sichtweise auf das Phänomen Blindheit widersprechen und Raum für neue Sichtweisen und (Menschen-)Bilder eröffnen könnten“ (Thiele, M., 2010, S. 50).

---

<sup>34</sup> Damit soll nicht ausgedrückt werden, dass nicht auch in Bezug auf andere behindertenpädagogische Förderschwerpunkte sowohl praktisch und als auch theoretisch elaborierte Arbeiten existieren, doch bleiben diese häufig an einzelne Autoren gebunden wie beispielsweise in Bezug auf Menschen mit körperlichen Behinderungen bei Schoo (2010) oder in Bezug auf Menschen mit geistigen Behinderungen bei Wegner (2014) oder auch bei Sowa (2015).

In dem Bestreben, Bewegungserfahrungen zu arrangieren, die stereotypen Behinderungsbildern widersprechen, unterscheidet Thiele zwischen der Perturbation unter dem Aspekt der Gleichwertigkeit, des Wahrnehmungsgewinns, der Leistungssteigerung und der Herausforderung. Unter dem Aspekt der Gleichwertigkeit fasst Thiele beispielsweise Sportarten wie das Klettern, Wassersportarten oder das Ringen, bei denen das Sehen grundsätzlich von untergeordneter Bedeutung ist und unter dem Aspekt des Wahrnehmungsgewinns subsummiert er motorische Aktivitäten, bei denen der Verzicht auf das Sehen u. U. einen Leistungsgewinn bedeuten kann wie beispielsweise beim Tai-Chi oder bei Formen der sanften Körperwahrnehmung der Fall sein kann (Moegling, K., 1999; Moegling, B. & Moegling, 1989). Von zentraler Bedeutung ist ihm dabei, „dass diese Situationen keineswegs generell oder selbstverständlich im Sport aufzufinden sind, sondern im Rahmen eines grundsätzlichen Bildungs- und Erziehungszielen verpflichteten, thematisch breit gefächerten Sportunterrichts pädagogisch bewusst (auf-)gesucht und arrangiert werden müssen. Nicht der Sport bzw. der Sportunterricht generell, sondern lediglich bestimmte, ausgewählte Bewegungsaufgaben, vielleicht thematische ‚Nischen‘ des Sports, scheinen geeignet, tatsächlich den Gedanken der sozialen Integration befördern zu können“ (Thiele, M., 2010, S. 55).

Einschränkend ist gegenüber Thiele anzumerken, dass sich seine Ausführungen ausschließlich auf den Förderschwerpunkt Sehen bzw. auf Schülerinnen und Schüler mit einer Sehbehinderung beziehen und er selbst anmerkt (Thiele, M., 2010, S. 40), dass die Frage nach der sozialen Integration im und durch Sport stark von der jeweiligen Behinderung bzw. von dem entsprechenden Förderschwerpunkt abhängt. In wie weit seine Überlegungen auf Menschen mit anderen Behinderungen übertragen werden können, bleibt deshalb offen und wird auch von ihm selbst nicht diskutiert.

Im Marburger Forschungsprojekt zum Blinden- und Sehbehindertensport wurde ein Paradigmenwechsel bezüglich grundlegender Probleme des Sports mit Menschen mit Sehbehinderungen vollzogen (Bietz, 2002; Giese, 2010b, 2010c; Giese & Scherer, 2010; Scherer, H.-G., 1990).<sup>35</sup> Dies betraf vor allem Vermittlungsfragen und die Fragen der Bewegungs- und Raumvorstellung. So

---

<sup>35</sup> Im Forschungsschwerpunkt *Sport mit Sehgeschädigten*, der in Kooperation zwischen dem Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg und der Deutschen Blindenstudienanstalt e. V. in Marburg verortet ist, wird seit den 1970er Jahren bis heute an den Bedingungen geforscht, unter denen motorische Kompetenzen vermittelt werden können. Aus diesem Forschungsschwerpunkt sind inzwischen weit über 100 fachwissenschaftliche Publikationen entstanden.

splittete sich der Sportunterrichts bis dato in einen rehabilitativ-therapeutischen Bereich, in dem es vorrangig um die Kompensation behindertenspezifischer Defizite ging, und in den Bereich der Vermittlung von Sportarten auf, wie es bei Friedrich Scherer (1983) dargestellt ist. Dabei ging man, wie oben bereits problematisiert, deduktiv von Sportarten und deren konstitutiven Techniken aus und orientierte sich, wie auch von Wurzel kritisiert, bei der Vermittlung an der Frage des unter blindenspezifischen Voraussetzungen für machbar erachteten. Eine solche Vorgehensweise spiegelt ein Defizitbild blinder Menschen wider, auf dessen Basis danach gefragt wird, was dem blinden Menschen fehlt und ggf. ersetzt werden muss. In dieses sportbezogene Defizitbild geht (implizit) der institutionalisierte Sport als normativer Maßstab ein, denn von ihm aus wird das (Nicht-)Machbare ebenso wie das zu Kompensierende bestimmt (Scherer, H.-G. & Herwig, 2002).

Diese defizitorientierte Denkweise schlägt sich prototypisch in der Kompensation der visuellen Raumorientierung nieder, die auf den Nenner gebracht werden kann: Das, was der blinde Mensch nicht sehen kann und für die Sportausübung an räumlicher Information benötigt, muss durch externe Hilfen ersetzt werden. Bei solchen Kompensationsmaßnahmen wird der blinde Sportler als Sehender minus Visus gedacht und es wird nicht nach den räumlichen Informationen gesucht, die für die Wahrnehmungsmöglichkeiten blinder Sportler aus den je aufgabenspezifischen Person-Umwelt-Bezügen entstehen (Scherer, H.-G. & Bietz, 2001; Scherer, H.-G. & Herwig, 2002).

Aus didaktischer Perspektive plädieren Giese und Scherer (2010) vor diesem lerntheoretischen Hintergrund für einen sinn- und erfahrungsorientierten Sportunterricht im Unterricht mit sehbehinderten Schülern, der aufgrund seiner offenen Struktur auch im inklusiven Sportunterricht mit sehenden und sehbehinderten Schülern zur Anwendung kommen soll (Giese & Weigelt, 2013), weil sich die unterrichtlichen Probleme, die in diesem Kontext auftreten, nicht von Problemen im Unterricht mit sehenden Schülerinnen und Schüler unterscheiden (Bietz, 2001; 2002). In Abgrenzung zu den Arbeiten von M. Thiele ist jedoch einschränkend und unter der Inklusionsperspektive kritisch darauf hinzuweisen, dass die Frage nach dem gemeinsamen Sportunterricht im Marburger Blindensportprojekt nicht im Fokus der Forschungsbemühungen stand, sondern eher randständig als eine Art Epiphänomen verstanden wurde, weil es zum Selbstverständnis der in diesem Kontext entwickelten Didaktik gehört, dass die vorgeschlagenen Unterrichtsarrangements selbstverständlich auch für sehende

Schülerinnen und Schüler geeignet sind und für die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Sehbehinderung geeignet sind (Scherer, H.-G. & Herwig, 2002).

Neben den eher didaktisch orientierten Arbeiten aus dem Fachdiskurs der Sport- und Bewegungspädagogik, die bisher referiert wurden, existiert auch eine Fülle an eher unterrichtspraktischen Materialien im Integrationsdiskurs im Sport, die – ohne theoretische Hintergründe in den Vordergrund zu stellen – konkrete Praxisanleitungen für den Sportunterricht in Schule und Verein vermitteln wollen, primär in Form von Zeitschriftenbeiträgen veröffentlicht wurden und hier nicht alle referiert werden können. Prototypisch für solche Veröffentlichungen, die in der Regel im Kontext von Behindertensportabteilungen entstanden sind, die seit den späten 1970er Jahren vereinzelt in Regelsportvereinen gegründet wurden (Rheker, 1996), soll hier auf die Arbeiten von Martin Sowa verwiesen werden (Sowa, 1997, 2015; Sowa & Maulbetsch, 2002). Dem unbestreitbaren und hier explizit nicht in Abrede gestellte Nutzen solcher Handreichungen für die Praxis, der sich schon im Titel der Veröffentlichung Sowa und Maulbetsch (2002) andeutet „So einfach ist das! Schnell einsetzbare Spiele für Motopädagogik-, Integrations- und Behindertensportgruppen“, steht die Gefahr gegenüber, dass die integrative Unterrichtssituation u. U. doch nicht so einfach ist und dem Übungsleiter oder den Sportlehrern suggeriert wird, jedes inklusive Unterrichtsproblem ließe sich mit ein paar „unterrichtstechnischen“ Tricks ganz einfach lösen.

Fediuk merkt unter Bezug auf einen Spielvorschlag aus der eben erwähnten Veröffentlichung in diesem Sinne kritisch an, dass das vorgeschlagene „Spiel gerade für inklusive Sportgruppen ungeeignet [sei, MG]. Mehr noch, durch seine ‚einfache‘ sportliche Reglementierung verhindert es geradezu die notwendige fachspezifische und sonderpädagogisch fundierte Auseinandersetzung mit einem alles andere als einfachem Thema“ (Fediuk, 2015, S. 75).<sup>36</sup> Es soll an dieser Stelle nicht darum gehen, den generellen Nutzen solcher Praxishandreichungen in Frage zu stellen, es soll aber dafür sensibilisiert werden, dass integrative bzw. inklusive Settings selten einfach sind und es sicherlich nicht

---

<sup>36</sup> Das erwähnte Ballspiel trägt bei Sowa und Maulbetsch (2002, S. 52) den Namen „Müde, matt, krank, rot, tot“. Die Schüler stehen im Kreis und geben sich den Ball weiter. Schüler, die den Ball nicht fangen können, werden in der Reihenfolge des Titels müde, matt, krank, rot und müssen bei tot ausscheiden, bis der Sieger des Spiels feststeht.

im Interesse der Förderung eines inklusiven Settings ist, eine solche Einfachheit zu kolportieren.

Grundsätzliche konzeptionelle Kritik an solchen Ansätzen des Integrationsport wird auch von Scherer und Herwig (2002) geübt:

„Denn Integrationssport ist per se eine Sonderinstitution, die Normalität verhindert und mit einem egalitären Menschenbild kollidiert. [...] Nicht Bewegung, Spiel und Sport stehen im Vordergrund, sondern eine Integrationsnorm. Integrationssport als Sondereinrichtung schließt seinerseits diejenigen behinderten Sportinteressierten aus, die diese Form organisierter Integration nicht mögen. Ihnen bleibt dann nur die Alternative des klassischen Behindertensports, so dass sie letztlich nur die Wahl zwischen zwei Sondereinrichtungen haben“ (Scherer, H.-G. & Herwig, 2002, S. 124).

Im Sinne der eingangs formulierten Auswahlkriterien für die referierten Ansätze ist anzumerken, dass bisher ausschließlich Ansätze diskutiert wurden, die aufgrund ihrer zeitlichen Entstehung oder aufgrund ihrer eigenen Begrifflichkeiten, dem Integrationsdiskurs zuzurechnen sind. Sind sowohl die Psychomotorik, als auch die Arbeiten von Fediuk und Hölter, Wurzel, Weicherts oder Thiele zwar nicht im Kontext der Inklusion bzw. der UN-Behindertenrechtskonvention entstanden, werden sie inzwischen allerdings – wie die bisherigen Ausführungen zeigen – im fachwissenschaftlichen Diskurs explizit in diesem Kontext diskutiert (Giese & Weigelt, 2015b, S. 15; Scheid & Friedrich, 2015a, S. 37), womit sich ihre Aufnahme gemäß der oben angeführten Auswahlkriterien an dieser Stelle legitimiert. Als eine Art didaktisches Zwischenfazit lässt sich in der bilanzierenden Gesamtschau der *integrationstheoretischen* Überlegungen in der Sport- und Bewegungspädagogik festhalten, dass übereinstimmend die Bedeutung einer inneren Differenzierung, des Erhalts einer realtiven Autonomie sowie offener Unterrichtskonzeptionen betont wird.

Ging es bisher um den Integrationsdiskurs in der Sport- und Bewegungspädagogik und erste Schritt hin zur Inklusion, werden im Folgenden *inklusionstheoretische* Ansätze in der Sport- und Bewegungspädagogik referiert, die sich explizit auf die UN-Behindertenrechtskonvention beziehen. Eine unmittelbare Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention und die daran gekoppelte Inklusionsprogrammatik – auch in Abgrenzung zum Integrationsbegriff – und damit einhergehender Konzepte, wie sie in Kapitel 2 dargestellt sind, findet sich in der Sport- und Bewegungspädagogik erst in der jüngeren Vergangenheit seit etwa 2010, wobei zwischenzeitlich alle sport- und bewegungspädagogi-

schen Fachzeitschriften Themenhefte zur Inklusion herausgebracht haben, inzwischen auch erste nicht-genuin sportpädagogische Fachzeitschriften entsprechende Themenhefte herausgebracht haben und auch die generelle Zahl fachbezogener Veröffentlichungen geradezu explosionsartig gestiegen ist.<sup>37</sup> Vor dem Hintergrund der inzwischen kaum mehr zu überblickenden Anzahl an Veröffentlichungen zur Inklusion kann von einer Nicht-Beachtung dieses Themas auch in der Sport- und Bewegungspädagogik inzwischen nicht mehr die Rede mehr sein, auch wenn sich das Thema sicherlich weiterhin noch am Rande des sport- und bewegungspädagogischen Mainstreams befindet.

Hand in Hand mit der sprunghaften Zunahme an Veröffentlichungen geht auch die zunehmende thematische Breite der Debatte: So haben beispielsweise Hunger und Zimmer (2014) einen Kongressbericht zur frühkindlichen inklusiven Bildung herausgebracht, in dem die Bedeutung einer frühkindlichen psychomotorischen Bewegungsförderung im Mittelpunkt der Betrachtung steht (Zimmer, 2014). Beachtung findet das Thema auch aus sportökonomischer Perspektive. Weil Inklusion zu einem Schwerpunkt der zukünftigen Sozial- und Sportpolitik avanciert, hat Hebbel-Seeger (2014) die Ergebnisse des Hamburger Symposium Sport, Ökonomie und Medien herausgebracht. Selbst aus theologischer Perspektive stellt die Hinwendung zur Inklusion vielfältige sportethische Fragen, deren Bearbeitung von Kiuppis und Kurzke-Maasmeier (2012) in einem Sammelband vorgestellt werden, der in einer Buchreihe mit dem Titel *Behinderung – Theologie – Kirche. Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies* erscheinen ist und über den Tellerrand der engen sport- und bewegungspädagogischen Betrachtung des Themas thematische gewinnbringende Brücken zur Ethik und zur Theologie herstellt. Weniger überraschend ist sicherlich, dass Inklusion beispielsweise von Schliermann, Anneken, Abel, Scheuer und Froböse (2014) unter der Perspektive des außerschulischen Behindertensports thematisiert wird und Kemper und Teipel (2014) die Ergebnisse eines Symposiums zum Thema *Behindertensport: Inklusion – Rehabilitation – Special Olympics – Paralympics 2013* in Jena publizieren. Daneben sind auch Tagungsbände von unterschiedlichen Inklusionstagungen zu nennen (Meier & Ruin, 2015a; Ruin, Meier, Leineweber, Klein & Buhren, 2016). Diese exemp-

---

<sup>37</sup> So sind als Themenhefte mit dem Schwerpunkt Inklusion und Sport inzwischen erschienen: Zeitschrift Sportunterricht 6/2012; Zeitschrift Sportpädagogik 6/2013; Zeitschrift Sportpraxis 9 & 10/2013, Sonderheft 2016; Zeitschrift Betrifft Sport 1/2014-2/2015 sowie die online Zeitschrift für Inklusion 3/2016 und – in Vorbereitung – die Ausgabe 2/2017 der Zeitschrift für Sonderpädagogische Förderung heute.



larische und keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebende Auflistung außerschulischer, inklusiver Themen- und Betätigungsfelder soll lediglich der Illustration der Breite der Debatte dienen. Diese Perspektiven werden im Folgenden allerdings nur randständig verfolgt, weil stattdessen Arbeiten differenzierter in den Blick genommen werden, die sich explizit mit fachdidaktischen und schulsportlichen Fragen beschäftigen, wobei Überschneidungen an einzelnen Stellen unausweichlich sind.

Im Sog der enorm gestiegenen bildungspolitischen Bedeutung der Inklusionsthematik hat dabei selbstredend auch die Beschäftigung mit empirischen Fragestellungen zugenommen (Reuker, Rischke, Kämpfe, Schmitz, Teubert, Thisen & Wiethäuper, 2016), wobei sowohl innerhalb als auch außerhalb der Sport- und Bewegungspädagogik vor allem die Frage nach der inneren Haltung aller Beteiligten gegenüber dem inklusiven Unterricht bzw. nach der sog. Einstellungsforschung in den Forschungsfokus geriet (Heyl & Seifried, 2014; Leinweber, Meier & Ruin, 2015). Dabei zeigte sich sicherlich wenig überraschend, dass u. a. die Einstellung der Lehrkraft zur Inklusion in direktem Zusammenhang zum Gelingen eines inklusiven (Sport-)Unterrichts steht. In der Sport- und Bewegungspädagogik selbst wird im Kontext empirischer Einstellungsforschung und unter Verweis auf die empirische Lehr-Lernforschung üblicherweise auf den Begriff der *subjektiven Theorien* zurückgegriffen (Leinweber et al., 2015; Meier & Ruin, 2015b), die „demnach – auf einer vorreflexiven Ebene – als Orientierungsrahmen in einer komplexen Realität“ (Meier & Ruin, 2015b, S. 82) dienen und als wesentliche Basis und entscheidende Variable bei der Unterrichtsgestaltung betrachtet werden. Im Ergebnis konnten Meier und Ruin (2015b, S. 95) zeigen, „dass die Sichtweisen auf Körper, Leistung und Inklusion bei den jeweiligen Lehrkräften tendenziell zusammenzuhängen scheinen“ und „dass eine funktionale Sicht auf Körper bzw. Leistung im Kontext zunehmender Vielfalt zu Problemen führt“ (Meier & Ruin, 2015b, S. 95).

Die Bedeutung der inneren Haltung gegenüber Heterogenität, Behinderung und Inklusion für das Gelingen inklusiver Unterrichtssettings wird – unter einer nicht empirischen Perspektive – beispielsweise auch von Schoo betont (Schoo, 2013, S. 99), der insbesondere den Sport- und Bewegungsunterricht mit körperbehinderten Menschen im Blick hat (Schoo, 2010, 2015, 2017) und in der Veränderung der inneren Haltung das Fundament eines inklusiven Sportunterrichts sieht, auf dem vier weitere Säulen stehen (vgl. Abbildung 6).

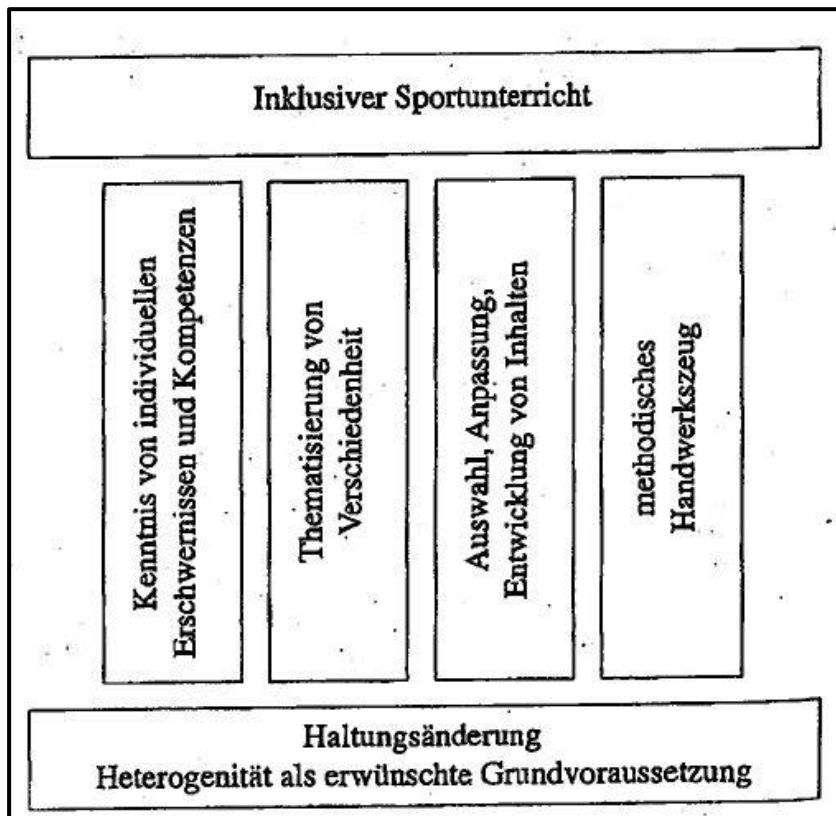


Abbildung 6: Elemente inklusiven Sportunterrichts (Schoo, 2013, S. 100)

In dem erklärten Bestreben, methodisch-didaktische Hilfestellungen für den inklusiven Sportunterricht zur Verfügung zu stellen, verweist auch Schoo auf die Notwendigkeit der inneren Differenzierung und auf die Notwendigkeit, Bewegungsaktivitäten gemäß den Anforderungen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu modifizieren. Da sich in der deutschsprachigen Literatur allerdings nur wenige Arbeiten dazu finden, wie das insbesondere in Bezug auf Menschen mit Behinderungen konkret passieren kann, verweist er auf Überlegungen aus dem angloamerikanischen Raum und hier, wie es auch von Tiemann (2015b; Tiemann, 2016) wiederholt getan wird, auf Arbeiten von Black

und Williamson (2011) sowie Black und Stevenson (2012), die in ihrem *Inclusion Spectrum Framework* zwischen fünf unterschiedlichen Formen der sportlichen Betätigung unterscheiden (vgl. Abbildung 7).

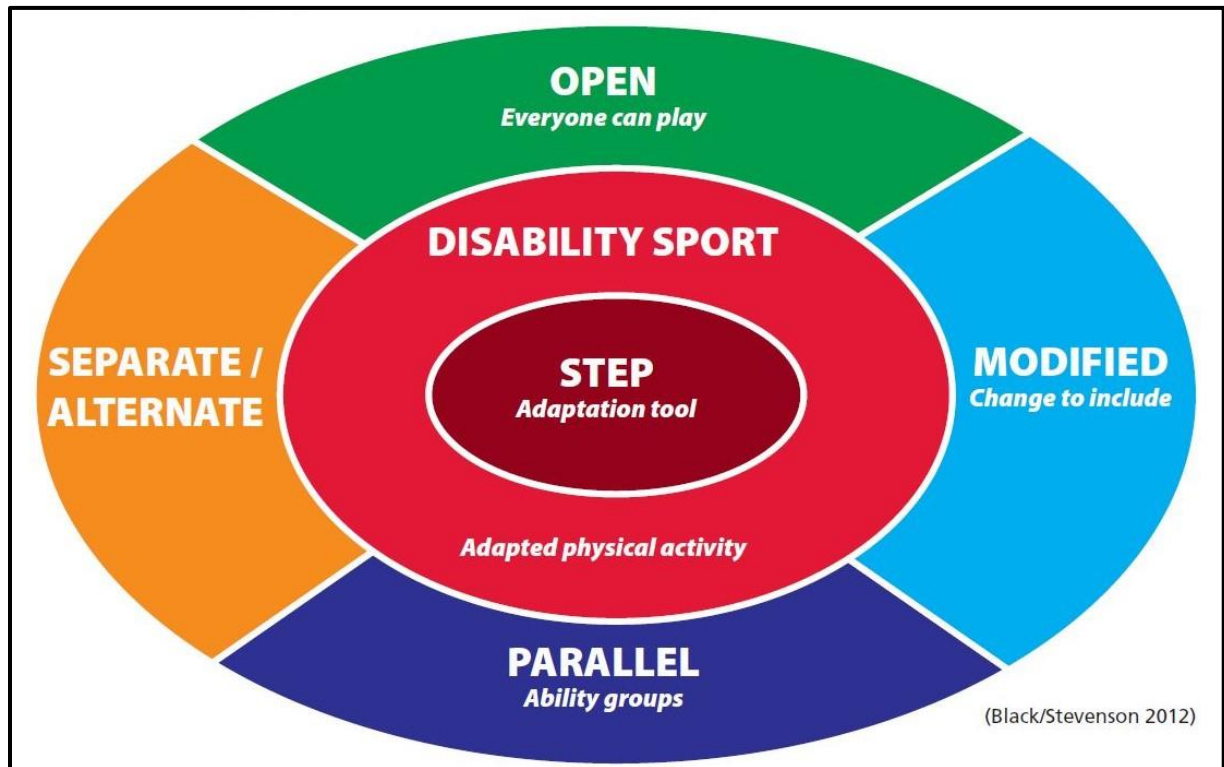


Abbildung 7: The inclusion Spectrum framework (Black & Stevenson, 2012)

Die Ausführungen zeigen, dass in diesem Ansatz unterschiedliche Betätigungstypen existieren und es auch Teil eines inklusiven Sportunterrichts sein kann, Inhalte, wie bereits von Fediuk und Hölter (2003b, S. 25) thematisiert, zeitweise in getrennten Gruppen zu thematisieren oder auch unterschiedliche Unterrichtsinhalte mit unterschiedlichen Unterrichtsgruppen zu behandeln. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Veränderung existierender Spiele („Change to include“), um sie ‚inklusionskompatibel‘ zu machen und an die Bedarfe der jeweiligen Mitspielerinnen und Mitspieler anzupassen. Dazu werden von Schoo (2010, S. 102) verschiedene Konzepte vorgestellt, die alle das gemeinsame Ziel verfolgen, unterschiedliche Möglichkeiten der Adaptation zu systematisieren: STEP, TREE und CHANGE IT. Die Bezeichnungen sind als Akronyme zu verstehen, die die unterschiedlichen Adaptationsmöglichkeiten kodieren wie beispielsweise beim STEP-Konzept: S = Space, T = Task, E = Equipment und P = People. Schoo (2010, S. 102) extrahiert aus den unterschiedlichen Anpassungsmöglichkeiten sechs Anpassungsmöglichkeiten, die

er für besonders geeignet für den inklusiven Sportunterricht erachtet (vgl. Abbildung 8).

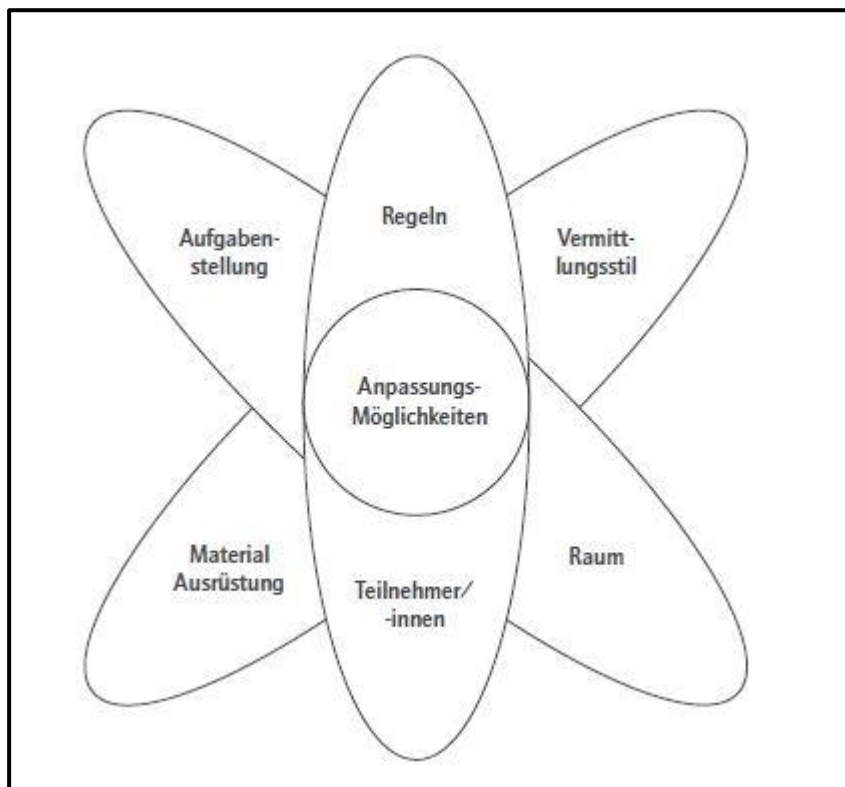


Abbildung 8: Anpassungsmöglichkeiten im inklusiven Sportunterricht (Schoo, 2013, S. 102)

Die unterschiedlichen Anpassungskonzeptionen zur Planung und Durchführung eines inklusiven Sportunterrichts werden in weitgehender Entsprechung zu Schoo (Tiemann, 2012, S. 171, 2013, S. 47, 2015b, S. 59, 2016) auch von Tiemann wiederholt diskutiert. Tiemann integriert die bereits von Schoo in den Mittelpunkt gerückte Bedeutung der Haltung der Lehrkraft in dessen Modell, verändert dieses auf terminologischer Ebene und spricht, wie in Abbildung 9 zu sehen ist von dem *6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts* (Tiemann, 2013, S. 60, 2015b, S. 62).



Abbildung 9: 6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013, S. 50)

In Ergänzung zu den formulierten Adaptationsoptionen stellt Tiemann (2012, S. 169, 2015a, S. 58) in Anlehnung an Wocken (1998) und wie auch schon von Weichert (2010, S. 70) in Anlehnung an Wocken vorgeschlagen, koexistente, subsidiäre und kooperative Lernsituationen vor, die im Sinne der von Scheid und Fediuk (2002) in die Debatte eingeführten Theorie der integrativer Prozesse nach Reiser (1991) eine angemessene Balance zwischen individuellen und gemeinsamen Lernphasen ermöglichen sollen.

Auf dem Weg zu einer inklusiven Unterrichtslehre in der Sport- und Bewegungspädagogik und in dem erklärten Bestreben, konstituierende Elemente einer inklusiven Sportdidaktik zu formulieren, plädieren auch Giese und Weigelt (2013, 2015b, 2017b) für einen offenen und im weitesten Sinne induktiven Sportunterricht, der ihnen besonders geeignet erscheint, um die Ansprüche an einen inklusiven Sportunterricht einzulösen (Giese & Weigelt, 2015b, S. 10). Zentral erscheint dabei die Annahme, den Erhalt und die Förderung der Autonomie aller Beteiligten, wie er sich u. a. aus der UN-Behindertenrechtskonvention ergibt (vgl. Kap. 2.3), so weit wie möglich in den Mittelpunkt zu stellen und erst von dieser anthropologischen Basis aus, alle weiteren unterrichtlichen Überlegungen zu initiieren. Unbeachtet bleibt bei diesen Arbeiten allerdings die Thematisierung einer relativen Autonomie. Da sich hinter Unterrichtsmethoden immer auch Menschenbilder verbergen (vgl. Kap. 3.2.1), erscheinen

Giese und Weigelt deduktive, geschlossene und stark instruierende Vermittlungsarrangements wenig geeignet, um die Ansprüche an einen Autonomie bewahrenden inklusiven Sportunterricht einzulösen. Aus methodisch-didaktischen Perspektive schlagen sie in diesem Sinne vor, sich an den vielfach erprobten und dokumentierten Gestaltungs- und Planungsprinzipien eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts zu orientieren, der sich auch schon im Kontext des Sport- und Bewegungsunterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülern als fruchtbar erwiesen hat (Giese, 2010b; 2010c; Giese & Scherer, 2010), und die vier didaktischen Gestaltungsprinzipien (Giese, 2009b): Aufgabenorientierung, sinnerhaltende Elementarisierung, Initiierung von Reflexionsleistungen und transparente Handlungsziele der Planung inklusiver Unterrichtsstunden im Fach Sport zu Grunde zu legen (Giese & Weigelt, 2015b, S. 33).<sup>38</sup>

In Bezug auf den bisherigen Inklusionsdiskurs merken Giese und Weigelt (2013, S. 4) zudem kritisch an, „dass integrative bzw. inklusive Konzepte im Sport üblicherweise mit einem weitgehenden Verzicht auf den Fertigungsanspruch einhergehen“ (Giese & Weigelt, 2013, S. 3), diese Perspektive aber zu kurz greife, weil der Sportunterricht auch einen motorischen Bildungsanspruch zu erfüllen habe, um Heranwachsende die Partizipation an der existierenden Sport- und Bewegungskultur zu ermöglichen. Sie plädieren in diesem Sinne dafür, „dass auch die Vermittlung normierter sportlicher Fertigkeiten zu einem integralen Teil eines inklusiven Sportunterrichts gehören sollte. Didaktische Konzepte inklusiven Sportunterrichts, [...] die den Fertigungsanspruch relativieren oder zurückweisen, greifen in diesem Sinne zu kurz und sind keine brauchbaren inklusiven Werkzeuge“ (Giese & Weigelt, 2015b, S. 19)

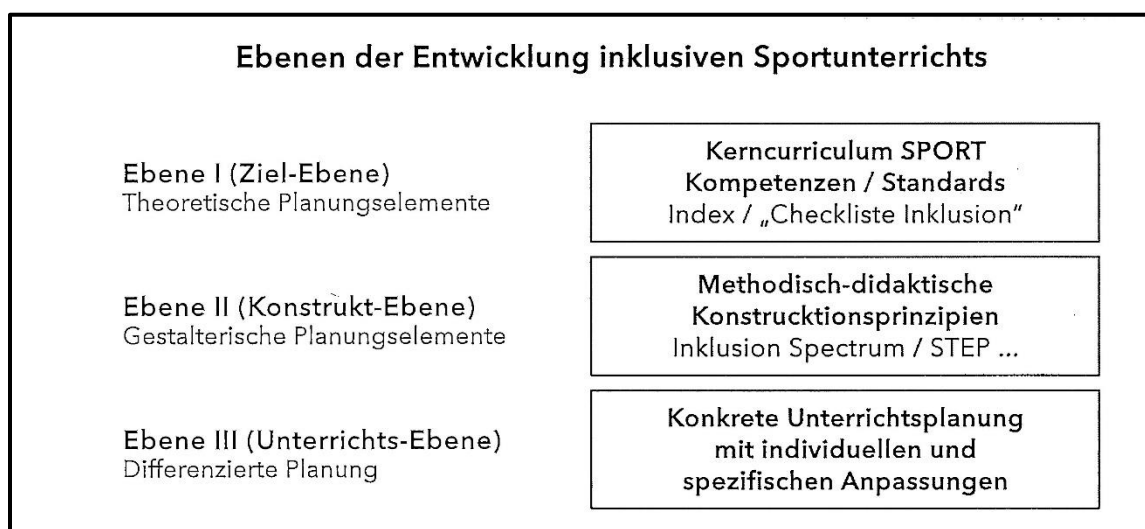
Friedrich und Scheid (2014) entwickeln im Kontext eines vom hessischen Kultusministeriums in Auftrag gegebenen Verbundprojekts ein Drei-Ebenen-Modell der Unterrichtsentwicklung inklusiven Sportunterrichts (vgl. Abbildung 10).

Theoretisch begründen sie das Drei-Ebenen-Modell ebenfalls auf der von Scheid und Fediuk (2002, S. 280) in die sport- und bewegungspädagogische

---

<sup>38</sup> Im Bestreben der konzeptionellen Weiterentwicklung einer inklusiven Fachdidaktik Sport, findet sich die Kritik an den in diesen (früheren) Arbeiten publizierten Ansätzen in Kapitel 3.4.5 und der Versuch einer inklusionskonformen Weiterentwicklung in Kapitel 4.3.2.

Debatte eingeführten Theorie integrativer Prozesse nach Reiser (1991) und erachten es als hilfreich, mit ihrem Modell die inzwischen vielfältigen Überlegungen zur Inklusion im Sport „auf der Basis von drei Ebenen, die auch als Stufen der didaktischen Konkretisierung zu betrachten sind, einzuordnen“ (Scheid & Friedrich, 2015a, S. 41). Von Schoo vorgestellte Anpassungsverfahren wie das STEP- oder das TREE-Konzepte firmieren in diesem Ansatz auf Ebene II, der Konstrukt-Ebene, während konkrete unterrichtsmethodische Entscheidungen auf Ebene III, der Unterrichts-Ebene, angesiedelt sind.



**Abbildung 10: Drei-Ebenen-Modell der Unterrichtsentwicklung inklusiven Sportunterrichts**  
(Friedrich & Scheid, 2014, S. 5)

Da das *Drei-Ebenen-Modell* nicht per se spezifisch für einen inklusiven Sportunterricht ist, formulieren Scheid und Friedrich (2015a) in Anlehnung an die 15 Aspekte eines inklusiven Classroom Management nach Reich (2014) 13 Leitlinien eines inklusiven Sportunterrichts (Scheid & Friedrich, 2015a, S. 45), die in den nachfolgenden Spiegelstrichen im Wortlaut überblicksartig referiert werden:

1. Unterrichte so, dass alle Lernenden gestärkt werden, um in Zukunft dem Unterricht folgen können!
2. Gestalte den Aufbau von Fertigkeiten und Wissensbeständen im inklusiven Sportunterricht vielfältig!
3. Vermittle komplexe Inhalte in der Weise, dass individuelle und gruppenbezogene Lösungswege bestritten werden können!
4. Nutze alle Ressourcen zur Planung des Unterrichts!

5. Vermeide es, von einem fiktiven Leistungs- und Interessensdurchschnitt der Lerngruppe auszugehen!
6. Sämtliche Instruktionen für eine inklusive Lerngruppe sollten barrierefrei sein!
7. Bereite den Stoff so auf, dass das Problem und die Notwendigkeit eigener Lernanstrengungen offensichtlich und sinnhaft erscheinen!
8. Setze Methoden ein, die den höchsten Anteil an Beteiligung aller Lernenden ermöglichen!
9. Beachte neben kurzfristigen Feedbacks über den Leistungsstand den langfristigen Erfolg der Schülerinnen und Schüler im inklusiven Sportunterricht!
10. Versuche, den Sinn aller Lösungen, die die Lernenden entwickeln zu begreifen und anzuerkennen!
11. Entscheide im Team, welcher zeitliche Rahmen für die verschiedenen Phasen des Unterrichts vorhanden sein sollte!
12. Hilf den Lernenden, ihr Wissen zu organisieren!
13. Mische Instruktionen und Konstruktionen!

Unabhängig von der beispielsweise von Gruschka (2011) eingängig formulierten Kritik an den Ansätzen des Classroom Managements bleibt zudem unklar, auf welcher Ebene des Drei-Ebenen-Modells die Leitlinien eines inklusiven Sportunterrichts zu verorten sind oder ob sie sich außerhalb dieses Modells befinden.

Ebenso wie im Integrationsdiskurs findet sich inzwischen auch im Inklusionsdiskurs eine große Anzahl an Praxissammlungen, die ebenfalls dem Ansatz folgen, ohne zentral auf theoretische Hintergründe einzugehen, möglichst konkrete Hilfe für die Schul- und Vereinspraxis zu vermitteln. Neben aktuellen Veröffentlichungen beispielsweise von Sowa (2015), von Portmann (2013) oder vom Behinderten- und Rehabilitations-Sportverband Bayern e.V. (2013), finden sich dabei auch deutsche Ausgaben englischsprachiger Literatur, die, zumindest in den englischen Originalausgaben, auch den englischsprachigen



Inklusionsdiskurs darstellen und zudem auf behindertenpädagogische Hintergründe verweisen (Barber, 2013; Rouse, 2012).

Auch gegenüber diesen – häufig überaus praxiswirksamen – Veröffentlichungen ist zu erwähnen, dass bisweilen eine unangemessene Einfachheit eines keineswegs einfachen Themas kolportiert wird, was – wie oben bereits erwähnt, nicht im Interesse der Weiterentwicklung eines inklusiven Sportunterrichts bzw. einer inklusiven Fachdidaktik Sport sein kann.

### **2.4.3 Exkurs: Inklusiver Sportunterricht im Spiegel internationaler Debatten**

Ginge es im vorausgehenden Kapitel darum, dem Forschungsstand zur inklusiven Fachdidaktik in der deutschsprachigen Sport- und Bewegungspädagogik nachzuspüren, soll es in diesem Kapitel – im Sinne eines Exkurses – darum gehen, einen notwendigerweise verkürzten Blick auf den internationalen Diskurs zu werfen, um die Eigenheiten der deutschsprachigen Debatte pointiert herausarbeiten zu können.<sup>39</sup>

Erste Bestrebungen, Sportangebote zu entwickeln, die gezielt auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen zugeschnitten sind, werden in der internationalen Literatur ab der Mitte des 19. Jahrhunderts in Amerika beschrieben. Dabei sind wesentliche Entwicklungen in den USA zu verorten, die zusammen mit den skandinavischen Ländern und Kanada als zentrale Nationen bei der Entwicklung adaptierter Sportangebote für Menschen mit Behinderungen gelten. Die nachfolgenden Ausführungen zur Entwicklung eines adaptierten Sportangebots für Menschen mit Behinderungen konzentrieren sich in diesem Sinne primär auf themenbezogene Literatur aus den USA (Block, 2007; Kiuppis, 2016; Sherril, 2004; Winnick, 2011).

Buell (1983) und auch Winnick (2011, S. 9) verorten den Beginn eines pädagogisch orientierten, adaptierten Sportunterrichts an der *Perkins School for Pupils with Visual Disabilities* in Boston, die bereits um 1840 speziell für blinde Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Sportangebote in Gymnastik und

---

<sup>39</sup> Für eine ausführlichere Darstellung dieser Kontexte vergleiche Giese, Kiuppis und Baumert (2016), wo in einem größeren Kontext dafür plädiert wird, in der deutschsprachigen Debatte den Begriff des *Adaptierten Sportunterrichts* zu verwenden.

Schwimmen geschaffen hat. Dieser Praxis kam eine Vorreiterrolle zu, die zunächst allerdings keine Nachahmung erfahren sollte. Das gesteigerte Interesse am Forschungsfeld der Therapeutik führte 1905 allerdings zur Bildung einer Interessengruppe innerhalb der *Association for the Advancement of Physical Education*, was von Sherril (2004, S. 17) als Geburtsstunde der *Adapted Physical Activity* angesehen wird:

„Some persons therefore use 1905 as the date of origin for the adapted activity profession“ (Sherril, 2004, S. 17).

Die erste Hälfte des 20. Jahrhundert war insgesamt durch einen Wandel der gymnastisch sowie medizinisch orientierten Leibeserziehung hin zu einem stärker sportartenbezogenen Schulsport gekennzeichnet. Darüber hinaus wurde Sport verpflichtendes Unterrichtsfach an den öffentlichen Schulen in den USA. In Folge der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft in den jeweiligen Jahrgangsstufen wurden weniger begabte, verletzte, kranke oder behinderte Schülerinnen und Schüler allerdings zunehmend als Belastung im Sportunterricht empfunden (Winnick, 2011, S. 10). So wurde zwischen den Jahren 1930 und 1950 neben dem regulären ein eigenständiger *korrektiver* (corrective) bzw. *rehabilitierender* (remedial) Sportunterricht eingerichtet, dessen Zielgruppe überwiegend Schülerinnen und Schüler mit geringfügigen Funktionsstörungen waren:

„Corrective classes were comprised primarily of limited, restricted, or modified activities related to health, posture, or fitness problems“ (Sherril, 2004, S. 18).

Für viele Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen stellte sich der korrektive Ansatz jedoch als inadäquat dar, insbesondere, wenn sich Behinderungen als irreversibel erwiesen. So war es üblich, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen von Bildungsangeboten vollständig zu exkludieren. Lediglich für blinde und taube Schülerinnen und Schüler gab es weiterhin ein flächendeckendes Netzwerk an Sonderschulen (Block, 2007, S. 16).

Insgesamt stellte sich die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen als so defizitär dar, dass es in den 1950er Jahren zum Aufbau von Spezialschulen, sog. *special schools*, durch private Initiativen unzufriedener Eltern kam, die sich insbesondere mit dem mangelnden sonderpädagogischen Angebot, sog. *special education* unzufrieden zeigten (Winnick, 2011, S. 13). Das gesteigerte Bewusstsein für die besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen

und Schülern mit Behinderungen führte daraufhin zur flächendeckenden Einrichtung von Sonderklassen an Regelschulen und zu einem öffentlichen Sonderschulwesen (Block, 2007, S. 16). Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen wurden nun nicht mehr exkludiert, sondern separiert. Die verstärkte Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen führte auch zu einer Weiterentwicklung des korrektiven hin zu einem *angepassten* (adapted) Sportunterricht (Sherril, 2004, S. 18). Bereits im Jahr 1952 bildete sich aus der *American Association for Health, Physical Education and Recreation* (AAHPER) ein Ausschuss, der das Arbeitsfeld *Adapted Physical Education* (APE) definierte:

„Adapted physical education is a diversified program of developmental activities, games, sports, and rhythmic activities suited to the interests, capacities, and limitations of students with disabilities who may not safely or successfully engage in unrestricted participation in the vigorous activities of the general physical education program” (Committee on Adapted Physical Education, 1952, S. 15).

In den 1960er Jahren führten Anstrengungen der Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation (JPKF) zu einer Sensibilisierung der Öffentlichkeit für Fragen sogenannter geistiger Behinderung. Die Menschenrechtsbewegung der 1960er Jahre führte zudem zu einer Reihe von Bundesgesetzgebungen in den USA, die sich gegen Benachteiligung und Segregation im öffentlichen Bildungswesen richteten. Hierbei ist *The Rehabilitation Act* von 1973 hervorzuheben, der Diskriminierung untersagt und Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen an staatlich geförderten Einrichtungen und Programmen sicherstellt. Außerdem wurde 1975 *The Education for all Handicapped Children Act* verabschiedet, wodurch allen Menschen mit Behinderungen das Recht auf eine ihren Fähigkeiten angemessene und kostenlose Ausbildung zugesprochen wurde. Im Jahr 1990 wurde es zum *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) weiterentwickelt, der mehr Serviceleistungen garantierte. Dabei wurde besonders der Sportunterricht in die Pflicht einer integrativen Beschulung genommen und als einziges Fach explizit genannt (Henke & Rieder, 1981, S. 98). Im Kontext dieser Entwicklungen begannen sich Fachdisziplinen zu bilden (geistige Behinderung, Sehbehinderung etc.), die mitunter als „Behinderungsarten“, sog. *kinds of disability*, bezeichnet wurden (Duckworth, 2009, S. 340), woraus das Fachgebiet APA entstand, das sich nicht mehr ausschließlich an den Schulsport anlehnte (Sherril, 2004, S. 18).

Seit den 1980er Jahren wurde allerdings vermehrt deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in Regelklassen ohne individuelle Unterstützung häufig sich allein überlassen wurden, was zu vielschichtigen Problemen führte. Die Etablierung eines inklusiven Schulsettings, das solche Entwicklungen zu überwinden suchte, wurde im Laufe der weiteren Entwicklung besonders durch die IDEA-Bestimmungen von 1990 vorangetrieben. Das Verständnis erfolgreicher Integration verschob sich somit in Richtung als „inklusiv“ verstandener Allgemeinbildung mit so viel Unterstützung wie nötig für eine sichere, befriedigende und erfolgreiche Zielerreichung.

Für Europa und insbesondere für (West-)Deutschland ist zu konstatieren, dass die bisher skizzierten Entwicklungen vor allem im Kontext der Sportpädagogik deutlich verzögert und nur vereinzelt aufgegriffen wurden, obwohl allgemeinggesellschaftliche Bestrebungen zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen durchaus vorzufinden waren. In Bezug auf den Sport(-unterricht) war in Europa die *European Charter on Sport for All: Disabled Persons* aus dem Jahr 1987 ein bedeutender Schritt zur Verbesserung der Zugänglichkeit von Sport- und Freizeiteinrichtungen für Menschen mit Behinderungen (Council of Europe. Committee of Ministers, 1987). Bis zur Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich in Deutschland allerdings wenig getan und es bleibt zu konstatieren, dass es die deutsche Schulsportpädagogik lange Zeit versäumt hat, sich auf breiter Front mit den internationalen Inklusionsbestrebungen auseinander zu setzen.

Das eigenständige Forschungsfeld APA konnte im Jahr 1973 mit der Gründung der *International Federation of Adapted Physical Activity* (IFAPA) fest etabliert werden. Die IFAPA wurde von belgischen und kanadischen Akteuren gegründet und hatte von 1973 bis 1985 mit Clermont Simard einen kanadischen Präsidenten. Seitdem hatten auch Mitglieder aus anderen Kontinenten, u. a. Gudrun Doll-Teppe aus Deutschland (1993-1995), das Präsidentenamt inne. Seit 2015 ist der Amerikaner Martin E. Block Präsident der IFAPA. Das weltweite Engagement der Organisation spiegelt sich in der internationalen Besetzung des 2015-2017 IFAPA-Gremiums wider. Das internationale Journal der IFAPA ist das *Adapted Physical Activity Quarterly* (APAQ), welches 1984 erstmals erschienen ist und im Jahr 1994 von der IFAPA zu ihrem offiziellen Journal ernannt wurde (Hutzler & Sherrill, 2007, S. 4).

Während der Schwerpunkt in der (nord-)amerikanischen Forschung bis ins 21. Jahrhundert auf APE lag und sich die USA überwiegend auf den schulischen

Bereich konzentrierten, hatten die kanadischen und belgischen Gründer der IFAPA eine weiterreichende Vision und rückten das Arbeitsfeld APA mit seiner Berücksichtigung aller Altersgruppen und vielseitiger Anwendungsbereiche stärker in den Mittelpunkt. Nach jahrzehntelangen Definitionsversuchen gilt heute die nachfolgende APA-Definition der IFAPA von (Hutzler & Sherrill, 2007, S. 4):

„Adapted physical activity is defined as a cross-disciplinary body of practical and theoretical knowledge directed toward impairments, activity limitations, and participation restrictions in physical activity. It is a service delivery profession and an academic field of study that supports an attitude of acceptance of individual differences, advocates access to active lifestyles and sport, and promotes innovative and cooperative service delivery, supports, and empowerment. Adapted physical activity includes, but is not limited to, physical education, sport, recreation, dance, creative arts, nutrition, medicine, and rehabilitation.”

Außerdem wird in APA ein breiteres Spektrum an Anwendungsbereichen bedient und insbesondere die Erweiterung eines lediglich angepassten Sportangebots in der Turnhalle hin zu einer weitreichenden Dienstleistung verfolgt, die Hutzler und Sherrill (2007, S. 9) folgendermaßen beschreiben:

„The driving concept of APA should NOT be adapting physical activities in the gymnasium but adapting all of the processes involved in making services and empowerment possible. For example, planning, assessment, pedagogy, coaching, counseling, evaluation, and so on must be adapted.”

APE bildet dabei ein Schwerpunktgebiet der APA für schulbezogene Programme. Im Gegensatz zur APA konzentriert sich APE auf Schülerinnen und Schüler im Alter von 3-21 Jahren (Block, 2007, S. 12). Sofern es als sicher und erfolgreich durchführbar erachtet wird, haben Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen gemäß IDEA ein Teilnahmerecht am regulären Sportunterricht. Wird dies aufgrund von Behinderungen als nicht möglich erachtet, erhalten die Schülerinnen und Schüler ein APA-Angebot. Je nach Schwere der Behinderungen reichen die Maßnahmen von einfachen Anpassungen im regulären Sportunterricht, über individuelle Lernziele, bis zu einem getrennt durchgeführten Sportunterricht (Winnick, 2011, S. 14).

Dementsprechend ist APE eine Subdisziplin von APA sowie des regulären Sportunterrichts (PE), der ein sicheres, persönlich befriedigendes und erfolgreiches Angebot für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen schaffen soll. Sowohl die IFAPA (2014) als auch Block (2007) benutzen dabei die folgende Definition für APA-Programmen:

„Adapted physical education programs are those that have the same objectives as the regular physical education program, but in which adjustments are made in the regular offerings to meet the needs and abilities of exceptional students” (Dunn & Leitschuh, 2010, S. 5).

Winnick (2011, S. 9) betont im Gegensatz zu dieser Definition, dass sich APE an alle Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten richtet. Übereinstimmend ist jedoch die Auffassung, dass sowohl regulärer Sportunterricht als auch APE im Grundsatz die gleichen Ziele verfolgen und lediglich Anpassungen im Lehrplan, bei den Aufgabenstellungen und im Umfeld gemacht werden, damit alle Schülerinnen und Schüler sicher, erfolgreich und in vollem Umfang am Sportunterricht teilnehmen können (Giese, Teigland & Gießing, 2017; van Coppenolle, 2008).

Um die internationale Relevanz und die Schwerpunktsetzungen in APA und APE darzustellen, wird auf drei Studien Bezug genommen, die sich mit den Veröffentlichungstrends der Zeitschrift APAQ in 10-Jahres-Intervallen befassen (Haegele et al., 2015; Porretta & Sherril, 2005; Reid & Broadhead, 1995). Reid und Broadhead (1995) befassten sich mit dem Intervall 1984-1993, Porretta und Sherril (2005) analysierten die Jahre 1994-2003 und Haegele et al. (2015) konzentrierten sich schließlich auf die Jahre 2004-2013. Um den internationalen Stellenwert von APA festzustellen, untersuchten sie die Landeszugehörigkeit der Autorinnen und Autoren aller Veröffentlichungen im Journal APAQ im jeweiligen 10-Jahres-Intervall. Jene Personen mit mehreren Beiträgen wurden nur einmal gezählt, und Haegele et al. (2015) berücksichtigten im Gegensatz zu den früheren beiden Studien nur den erstgenannten Namen der Verfasser eines Beitrags, wodurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der drei Studien relativiert werden muss.

Bei der Anzahl der vertretenen Länder kann ein Zuwachs verzeichnet werden. Während im ersten Jahrzehnt Personen aus 10 verschiedenen Ländern Beiträge verfasst haben, ist die Zahl im zweiten Jahrzehnt auf 22 und im dritten Jahrzehnt auf 23 Länder gestiegen, wobei erstmals Autoren aus allen Kontinenten beteiligt waren. Dieser Trend hängt mit der Ernennung von APAQ zum offiziellen Journal der IFAPA im Jahr 1994 (Porretta & Sherril, 2005, S. 126) sowie mit der vereinfachten Prozedur des Einreichens von Beiträgen auf elektronischem Wege zusammen (Haegele et al., 2015, S. 194). Gleichzeitig macht die Tendenz aber auch deutlich, dass sich APAQ zunehmend als international anerkannte Zeitschrift für APA etablierte und dass das Forschungsfeld APA im insgesamt untersuchten Zeitraum weltweit an Bedeutung gewann.

Die meisten Veröffentlichungen kamen in der neuesten der drei referierten Studien aus den USA (44%). Im Untersuchungszeitraum von Porretta und Sherrill lag der Anteil sogar noch bei 52%. Kanada war mit einem Anteil von 24% im letzten Jahrzehnt das zweitaktivste Land. Die lange Tradition der nordamerikanischen Forschung hinterlässt weiterhin seine Spuren. Auch Europa als Kontinent verzeichnet kontinuierlichen Wachstum und veröffentlichte mit 21% der APAQ-Gesamtliteratur von 2004 bis 2013 einen größeren Anteil als zuvor. Dabei sind Großbritannien und Belgien als aktivste europäische Nationen von 1984 bis 2013 hervorzuheben. Auch die skandinavischen Länder leisten regelmäßige Beiträge. Sie gehören aber nicht zur europäischen Spitze. Deutschland hingegen hat seit 1984 lediglich vier Autorennennungen verzeichnet, wobei keine Veröffentlichung aus dem letzten Jahrzehnt, also aus den Jahren 2005-2015 stammt. Dennoch bestätigen diese Zahlen die randständige Position von APA und APE in der deutschen Forschung. Auffällig ist außerdem, dass nur relativ wenige Beiträge aus dem asiatischen, afrikanischen und südamerikanischen Raum stammten und APA in den sogenannten Entwicklungsländern offenbar noch wenig Aufmerksamkeit erfährt (Haegele et al., 2015).

Bei der Untersuchung der Verweise auf die Kategorie der „Behinderung“ in den einzelnen Beiträgen stellte sich heraus, dass darin am häufigsten Themen zur sogenannten körperlichen Behinderung (25% aller Beiträge im Zeitraum 2004-2013) und sogenannter geistiger Behinderung (20% aller Beiträge) behandelt wurden. Die Kategorie Sehbehinderung wurde in dieser Zeit dagegen nur acht Mal (4% aller Beiträge) thematisiert, was angesichts der weitaus geringeren Verbreitung im Vergleich zu anderen „Behinderungsarten“ – zumindest in den hier genannten Ländern – nicht wirklich überraschen kann (Haegele et al., 2015, S. 199).

Der offenbar wachsende Stellenwert, den APA und APE in Nordamerika und Europa einnehmen, hat neben der IFAPA zur Bildung eines europäischen Ablegers geführt, der es zu seiner Aufgabe macht, entsprechende Forschungsaktivitäten und Netzwerke in Europa zu fördern. Die *European Federation of Adapted Physical Activity* (EUFAPA) wurde im Jahr 1987 ins Leben gerufen und hat seit 2008 mit dem *European Journal of Adapted Physical Activity* seine offizielle Forschungszeitschrift (EUFAPA, 2011). Um die europäische Vernetzung in APA voranzutreiben, wurde 1991 der postgraduierte Studiengang *European Master's Degree of Adapted Physical Activity* (heute: *Interna-*

*tional Master Programme of Adapted Physical Activity*) als ERASMUS-Programm gegründet. Bis zum Jahr 2000 wurde das Programm auf 32 europäische Universitäten ausgedehnt. Koordinierende Universität des Programms ist die Universität Leuven in Belgien (Tiemann & Scoretz, 2000, S. 23).

Den Exkurs abschließend ist zu resümieren, dass die internationale Relevanz von APA und APE gestiegen ist und weiterhin zu steigen scheint, die Auseinandersetzung damit in Deutschland aber trotzdem weiterhin ein Randthema bleibt. Die Verbreitung scheint wesentlich von den Strukturen in den einzelnen Ländern abhängig. Dies mag einerseits an nationalen Forschungsgruppen und -traditionen liegen, die sich – wie bisher in der Bundesrepublik – nicht einheitlich den Arbeitsgruppen der APA und APE zuordnen. Andererseits ist entscheidend, wie stark die Rechte und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen im gesellschaftlichen Kontext sowie im schulischen Leben gesetzlich verankert, politisch unterstützt, praktisch berücksichtigt und bisher missachtet werden. Es steht zu erwarten, dass die zunehmende gesellschaftspolitische Verpflichtung einen Beitrag zu einer gerechteren Gesellschaft zu leisten, auf diesen Ebenen ein flächendeckenderes internationales Netz in APA und APE auf den Weg bringen kann (Kiuppis, 2014, S. 32).

## 2.5 Kritische Überleitung

Resümieren wir das bisher Gesagte, sollte deutlich geworden sein, dass vor allem in der Sport- und Bewegungspädagogik bis dato weder eine einheitliche Anbindung an die internationalen Diskurse, noch eine einheitliche Verwendung des Inklusionsbegriffs noch eine einheitliche praxiswirksame inklusive Didaktik existiert – weder in der Behindertenpädagogik noch in der Sport- und Bewegungspädagogik. Vielmehr erscheint die Debatte bisweilen in terminologischen und schulstrukturellen Diskursen ob der „richtigen“ Verwendung des Inklusionsbegriffs gefangen, wie es beispielsweise auch von Moser (2012) konstatiert wird, und neigt zu einer normativ unreflektierten Aufladung des Inklusionsbegriffs (Cramer & Harant, 2014, S. 655), der dadurch zu einer Art Universaltherapeutikum für alle Arten von Integrationsschäden stilisiert wird.

Die Ursachen dafür werden in einer dreifachen Insuffizienz der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion zur Inklusion gesehen. Der bisherige Inklusionsdiskurs ist dabei – kritisch gespiegelt – durch folgende Merkmale gekennzeichnet:



- eine Theorieferne, die sich bisweilen als explizite Theorieabstinenz äußert;<sup>40</sup>
- das weitgehende Fehlen einer (kultur-)anthropologischen Fundierung;
- methodologische Schwächen, in deren Folge (erziehungs-)wissenschaftliche Mindeststandards bisweilen wenig Beachtung finden.

Wurde in Kapitel 2.3.1 bereits diskutiert, dass das weitgehende Fehlen einer kulturanthropologischen Fundierung umso verwunderlicher erscheint, als dass sowohl die *Salamanca-Erklärung* als auch die *UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* aus bildungspolitischer Perspektive eine anthropologische Stoßrichtung vorgeben, die mit aktuellen bildungstheoretischen und ästhetischen Ansätzen in der allgemeinen Pädagogik und auch der Hirnforschung kompatibel erscheint (vgl. Kap. 5.2). Das Fehlen einer kulturanthropologischen Fundierung ist trotz berechtigter anthropologiekritischer Einwänden, die in Kapitel 3.2 diskutiert werden, aus grundlagentheoretischer Perspektive allerdings aus mindestens zwei Gründen problematisch:

*Kulturanthropologische Perspektive:* Zum einen werden Sollensaussagen darüber, wie Unterricht aussehen soll und was Schülerinnen und Schüler in diesem Unterricht tun sollen, nicht an Seinsaussagen orientiert, die möglichst plausibel und transparent zu erklären versuchen, welches Bild von den Schülerinnen und Schülern diesen Annahmen zugrunde liegen. Die Sollensaussagen erscheinen damit letztendlich beliebig. Solche Unterrichtskonzeptionen sind aus gesellschaftlich-demokratischer Perspektive problematisch, weil hinter Methoden *immer* Menschenbilder stehen, die implizit wirken und deshalb einer sensiblen und aufmerksamen Reflexion bedürfen. Ohne eine entsprechende (Selbst-)Versicherung über die immanenten Normativa werden sie zu einer unbekannten Masse, zu einer Art dunklen Materie, in der pädagogischen und zwischenmenschlichen Praxis, weil wir nicht hinter die Annahmen der Pädagogischen Anthropologie zurückkönnen, „dass mit einem pädagogischen Menschenbild

---

<sup>40</sup> Bezieht sich diese Bekundung explizit auf den Inklusionsdiskurs, soll damit nicht in Abrede gestellt werden, dass es im Kontext der Integrationsforschung u. a. durch Reiser, Klein, Kreie und Kron (1986), Reiser (1991), Prengel (2006) oder insbesondere auch durch Feuser (1995) selbstverständlich Arbeiten gibt, die auch für die inklusionspädagogische Theoriebildung wichtige Impulse zu geben vermögen. Aber auch in diesem Sinne bleibt zu konstatieren, dass es bisher an einer systematischen und elaborierten Übertragung dieser Arbeiten in den aktuellen Inklusionsdiskurs fehlt (Cramer & Harant, 2014, S. 655).

immer auch deskriptive und vor allem normative Vorstellungen damit einhergehen, wie Entwicklungen verlaufen bzw. verlaufen sollen“ (Zirfas, 2012, S. 76).

*Soziologisch-gesellschaftliche Perspektive:* Zum anderen ist unterrichtliche und institutionelle Wirklichkeit immer schon gesellschaftlich vorgeprägt, von Kulturtechniken bestimmt und vor allem von divergierenden Machtbeziehungen durchzogen, die auch unterhalb der Oberfläche des Gegenständlichen wirken. Gerade Foucaults (2003) Analysen betonen in diesem Zusammenhang hinlänglich die Wirkungsmächtigkeit institutionell-organisatorischer Dispositive, die sich schon auf einer präverbalen und vor-reflexiven Ebene in den Körpern der Heranwachsenden und in ihrem Verhalten eingraben bzw. habituierten.<sup>41</sup> Didaktische Konzeptionen bedürfen in diesem Sinne nicht nur einer Reflexion des zugrundeliegenden Menschenbildes, sondern auch einer Darstellung der Gesellschaftsverhältnisse, in der der anvisierte Unterricht seinen Platz finden soll.

„Wer nicht mit allgemeinen, überzeitlichen und vermeintlich aus der Sache selbst sich ergebenden Zielen und Programmen, sondern gleichsam unterwegs mit den Mitteln und Medien der Realisierung anfängt, muß sich erklären, wie er die Welt versteht, in der sich die Erziehung zu verwirklichen hat... Deshalb ist es geboten ausdrücklich zu sagen, in welcher Perspektive diese Umstände, Bedingungen und Verhältnisse erscheinen, wie sich die Welt, um es vorläufig zu sagen, darstellt, in der das Erziehen seinen Ort hat“ (Prange, 1991, S. 15).

Weder die anthropologische noch die soziologische Perspektive können im Kontext erziehungswissenschaftlicher Diskurse als neu bezeichnet werden, sondern gehören sicherlich eher zum erziehungswissenschaftlichen Mainstream. Umso mehr verwundert es, dass sie im Inklusionsdiskurs wenig Beachtung finden, was vielleicht daran liegen mag, dass die unterrichtsprakti-

---

<sup>41</sup> Dispositive werden hier in Anlehnung an die Analysen Foucaults (2003) als räumlich-institutionelle Konfigurationen verstanden, in denen sich Machtbeziehungen artikulieren. So drückt sich im Mobiliar eines Klassenzimmers, der Verteilung der Bänke, der Sitzordnung, dem räumlichen Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern usw., die gesellschaftliche Ordnung der Institution aus. Diese Ordnungen durchdringen die Mitglieder einer Sozialgemeinschaft von den äußeren Arrangements der Räume bis hin zur Präsentation ihrer eigenen Körper. Die Wahl der Kleidung ist dabei, ebenso wie das Verhalten, Ausdruck einer bestimmten gesellschaftlichen Kodifizierung, die auch dann Bestand hat, wenn Schüler bewusst dagegen rebellieren. Gerade in diesen Akten der Auflehnung wird die Wirkung der Dispositive besonders evident, da sie ihre obstinate Bedeutung erst vor dem Hintergrund eines allen gegenwärtigen Kodex entfalten können und erst in diesem sozialen Deutungsrahmen zu dem werden, was sie sind. So sind die Subjekte keineswegs Opfer dieser Konfigurationen, sondern werden – meist unbewusst – vielmehr zu Komplizen ihrer Realitätsmächtigkeit, da sich diese erst in den gesellschaftlichen Aufführungen der Dispositive durch die Subjekte materialisieren.

schen und bildungspolitischen Probleme so virulent erscheinen, dass nur wenige Ressourcen für grundagentheoretische Arbeiten verbleiben und möglicherweise daran, dass die Anthropologie in der Behindertenpädagogik mit grundsätzlichen Misstrauen betrachtet wird. In diesem Sinne wird hier von einem mehr oder weniger durchgängig zu konstatierenden Theorieverzicht gesprochen.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass didaktische Praxis-konzepte weitgehend fehlen, was beispielsweise Frühauf (2008), Wilhelm (2009), Seitz (2004), Lang et al. (2008) oder auch Riegert und Musenberg (2015b, S. 41) unisono kritisch anmerken. Das weitgehende Fehlen eines grundagentheoretisch elaborierten und an aktuelle philosophische und allgemeinpädagogische Diskussionen angebenen Diskurses behindert die diskursiv-hermeneutische Konstituierung eines kompatiblen Menschen- und Gesellschaftsbildes in der behindertenpädagogischen Inklusionsdebatte, auf deren Fundament sich eine inklusive Didaktik erst plausibel entfalten könnte. Dieser grundagentheoretische und seinem Wesen nach selbstreflexive – und gerade nicht selbstreferenzielle – Prozess wird hier als wissenschaftliches Desiderat in einer kritisch emanzipatorischen und transparenten Diskussion über Strukturen und Inhalte von (inklusive) Bildung verstanden. Sein Fehlen macht den selbstreferenziellen Tenor der Inklusionsdebatte deutlich, und es ist Stein zuzustimmen, wenn sie resümiert, dass „diese Debatte in dieser Konnotation wenig dazu beiträgt, die eigentliche Dimension des Problems uneingeschränkter Teilhabe von Menschen mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen und Benachteiligungen neu zu fassen“ (Stein, 2008, S. 78).

Auch der weitverbreitete und praxiswirksame Index für Inklusion bildet bei der Sensibilisierung für das Fehlen grundagentheoretischer Analysen keine Ausnahme, bleibt doch auch er, wie in Kapitel 2.1.3 gezeigt wurde, eine selbstkritische Reflexion seiner normativen Implikationen weitgehend schuldig. In diesem Sinne wird in Kapitel 4 ein Diskussionsvorschlag für eine kulturanthropologische Fundierung vorgestellt, auf dessen Basis der Versuch unternommen wird, eine inklusive Fachdidaktik Sport zu entfalten. Grundlage dieses Vorschlags ist die explizite Betonung einer relativen Autonomie des Individuums. Die besondere Betonung der Herstellung, des Erhalts sowie der Förderung der Autonomie stellt in dem hier formulierten Diskussionsvorschlag auch die grundagentheoretische Schnittstelle zu den allgemeinpädagogischen Bildungs- und Ästhetikdiskursen dar.

Abschließend sei wegen der bildungspolitischen Brisanz der Thematik nochmals explizit darauf hingewiesen, dass es hier nicht um die Ablehnung der Inklusionsidee geht, sondern vielmehr um die Sensibilisierung für strukturelle Schwächen der Debatte. Ebenso wenig geht es um die Relativierung behindertenpädagogischer Utopien, die selbstverständlich ihre Bedeutung haben. Es darf dabei aber nicht außer Acht gelassen werden, dass die Halbwertszeit von Utopien schwindet, wenn nicht ebenfalls die sie konstituierenden und tragenden Tiefenstrukturen analysiert, reflektiert und nutzbar gemacht werden.

Pranges Mahnung, dass es eine immanente „totalitäre Tendenz in der Pädagogik gibt“ (Prange, 1981, S. 123), die uns in der Historizität der Pädagogik schon wiederholt begegnet ist, verdient vor allem dann besonderer Beachtung, wenn im Geiste einer ggf. charismatischen, pädagogischen Idee – hier der Inklusion – Beschulungsweisen proklamiert werden, die vermeintlich zwischen *richtigem* und *falschem* Unterricht unterscheiden können, ohne gleichzeitig die strukturellen Eigenheiten bzw. die Grammatik dieser Beschulungsweisen so systematisch wie möglich aufzuzeigen und gleichzeitig an gesellschaftlich pädagogische Diskurse anzubinden.

Die zweifellos charmante Vision einer inklusiven Schule für alle ist aufgrund ihrer hehren Ansprüche nicht eo ipso vor unerwünschten Konsequenzen immunisiert. Der bisherige Verlauf der Debatte lässt eher das Gegenteil vermuten: Das weitgehende Fehlen struktureller – und damit auch begrenzender – Analysen macht Inklusion besonders anfällig für die Proklamation eines – dann allerdings meist wirkungslosen – Universaltherapeutikums. Begründete Kompensationsbemühungen aufgrund einer insuffizienten Integrationspraxis können in diesem Sinne ihrerseits zu gesellschaftlich-demokratischen Kompensationsschäden degenerieren.

### 3 Inklusionshemmnisse und Dekonstruktion

*„Bildung als Prozess der Selbstgestaltung blieb als Akt der Selbstreflexion leitend und ließ immer wieder von den realen Verhältnissen des Subjekts absehen. Daran, nämlich am Projekt der Vervollkommenung, der Steigerung der Kompetenzen, der ‚Höherbildung‘, mussten Menschen (in soziokultureller und ökonomischer Benachteiligung und mit Behinderung) scheitern“ (Stinkes, 2008, S. 87).*

Ging es im vorausgehenden Kapitel darum, den Forschungsstand zur Inklusionsthematisierung aus unterschiedlichen fachdidaktischen Perspektiven darzustellen und kritisch zu reflektieren, wurde dabei auch festgehalten, dass Inklusion als ein gesamtgesellschaftlicher Prozess verstanden werden muss, in dessen Rahmen die Differenzlinie *Behinderung* nur als eine Marginalisierungs-konstruktion neben anderen zu verstehen ist. Diese Einschränkung soll an dieser Stelle wiederholt und erneut in Erinnerung gerufen werden, da der thematische Fokus der Arbeit im nachfolgenden Kapitel weiter verengt wird. Indem sich die Arbeit zunehmend stärker auf die Sport- und Bewegungspädagogik

sowie die Behindertenpädagogik zubewegt, müssen Phänomene an den Rändern dieser Thematik unweigerlich aus dem Blick geraten. Konkret äußert sich diese Fokussierung dadurch, dass es im nachfolgenden Kapitel im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention weiterhin ausschließlich um die Kategorie Behinderung geht und zudem exklusiv um korrespondierende Phänomene aus dem Kultursegment *Bewegung, Spiel und Sport*. Noch enger wird der Fokus dadurch, dass dabei – mit Ausnahme des Exkurses in Kapitel 3.5 – im Sinne der Förderung der vollen Teilhabe primär Fragen des *gemeinsamen Sport- und Bewegungsunterrichts von Menschen mit und ohne Behinderung* thematisiert werden.

Auffällig ist in diesem Kontext, dass dem Sport und damit auch dem Sportunterricht gemeinhin ein hohes Integrations- und Inklusionspotential attestiert wird. Angesichts der Flüchtlings- und Inklusionsdebatte zeigt sich vermehrt, dass der Sport zunehmend dafür in Haftung genommen wird, soziale Verantwortung für eine gerechte Gesellschaft zu übernehmen, wobei der empirische Nachweis, dass dies überhaupt gelingen kann, allerdings weiterhin aussteht.<sup>42</sup> Coalter (2007, S. 22) bezeichnet die Idee einer sozialen Wirksamkeit des Sports vor diesem Hintergrund als ein *mythopoetisches Konzept*. Die nachfolgenden Analysen werden zudem zeigen, dass Spiel, Sport und Bewegung in Bezug auf die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit gleichwohl geeignet erscheinen (auch) kontraproduktiv zu wirken und ein potentiell diskriminierendes sowie exkludierendes Potential im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen entfalten können (Giese & Ruin, 2018).

Die Herleitung dieser These erfolgt in diesem Kapitel – auf der Folie behindertenpädagogischer Wissensbestände (vgl. Kap. 3.1) – in einem argumentativen Dreischritt: Dabei wird in Kapitel 3.2 zunächst danach gefragt, durch welche anthropologischen Grundannahmen sich zentrale sportanthropologische Anthropologien auszeichnen, bevor in Kapitel 3.3 damit verbundene bildungstheoretische Grundannahmen und in Kapitel 3.4 aktuelle und zentral diskutierte, didaktische Konzeptionen im Unterrichtsfach Sport thematisiert werden. Dabei wird sich zeigen, dass der Fachdidaktik Sport explizit wie implizit anthropolo-

---

<sup>42</sup> Kritische Positionen zum Inklusionspotential des Sportunterrichts in Bezug auf den gemeinsamen Sport- und Bewegungsunterricht von Menschen mit und ohne Behinderungen finden sich u. a. bei Thiele (2010) oder bei Weichert (2008), der ernüchternd feststellt, dass Kinder mit Behinderungen im inklusiven Sportunterricht häufig „gemeinsam allein“ erscheinen.

gische und bildungstheoretische Annahmen zu Grunde liegen, die mit behindertenpädagogischen Bedürfnissen weitestgehend inkompatibel erscheinen und dadurch potentiell ein diskriminierendes und exkludierendes Potential entfalten. In diesem Sinne ist auch der Titel dieses Kapitels zu verstehen, indem danach gefragt wird, inwiefern im Kontext der Sport- und Bewegungspädagogik eine Dekonstruktion etablierter Fachdiskurse im Kontext der Inklusionsthematisierung und vor dem Hintergrund von Wissensbeständen aus der Behindertenpädagogik notwendig erscheinen, um für immanente Inklusionshemmnisse und durch theoretische Modellierungen erzeugte Barrieren zu sensibilisieren.

Um die Sinnhaftigkeit dieses methodologischen Vorgehens plausibel zu verdeutlichen, soll an dieser Stelle zunächst der bisherige Gang der Argumentation kurz rekapituliert werden. Ausgehend von der Etymologie wurde eine begriffs- und institutionsgeschichtliche Analyse des Inklusionsbegriffs vorgenommen, die der *relativen Autonomie* des Individuums im Kontext der Diskurse um Inklusion eine zentrale Bedeutung zumisst. Diese Fokussierung auf die Autonomie wurde innerhalb des bisherigen Inklusionsdiskurses sowohl in der Behindertenpädagogik als auch in der Sport- und Bewegungspädagogik allerdings nicht systematisch entwickelt. Außerdem existiert bis dato weder ein einheitlicher Inklusionsbegriff, noch eine inklusive Didaktik, die auf einer stringenten Analyse des zugrundeliegenden Basisphänomens – der Inklusion – beruhen würden. Das inklusive Streben nach einer Veränderung der Lebens- und Lernbedingungen von Menschen mit besonderen Bedürfnissen erscheint vor diesem Hintergrund, ohne dass damit gleichzeitig eine inhaltliche Wertung verbunden wäre, theoretisch nicht ausreichend fundiert. Dem Inklusionsdiskurs wurden in diesem Sinne eine durchgängige Theorieferne, das weitgehende Fehlen einer ausreichenden anthropologischen Fundierung und methodologische Schwächen attestiert, die sich vor allem in dem Fehlen einer grundlagentheoretischen Basis – dem Fehlen einer Theorie der Inklusion – artikulieren.

In dem Bestreben, die kritische Bestandsaufnahme konstruktiv zu wenden und theoretisch begründete Diskussionsvorschläge zu liefern, wie die inhaltlichen Leerstellen möglicherweise zu füllen sind, wird nachfolgend danach gefragt, welche bisherigen Ansätze in der Sport- und Bewegungspädagogik existieren und welches inklusive Potential ihnen zugeschrieben werden kann. Da sich im breiten Kanon der Erziehungswissenschaften – wie in der Einleitung bereits

hergeleitet wurde – insbesondere die Behindertenpädagogik der Herausforderung gestellt hat, weiterhin eine Handlungs- und Orientierungsfunktion zu gewähren, wird in Kapitel 3.2 gefragt, wie bzw. ob eine anthropologische Fundierung einer inklusiven Sport- und Bewegungspädagogik möglich ist.

Dazu wird zunächst der Forschungsstand zur Anthropologie bzw. zur Anthropologiekritik aus philosophischer und behindertenpädagogischer Perspektive dargestellt, wobei sich zeigen wird, dass der Nutzen der Anthropologie dort grundsätzlich in Frage gestellt wird, weil die Anthropologie in Bezug auf Menschen mit Behinderungen vielfach ein fatales, exklusives Potential entfaltet. In einem weiteren Schritt wird deshalb gefragt, wie bis dato in der Sport- und Bewegungspädagogik diskutierte sportbezogene Anthropologien vor dem Hintergrund der Anthropologiekritik zu bewerten sind und ob sich ggf. vorhandene Ansätze identifizieren lassen, die als Grundlage einer inklusiven Sport- und Bewegungspädagogik fungieren können. Die kritischen Befunde, die sich dabei ergeben, dekonstruieren Machbarkeitsillusionen und sensibilisieren dafür, dass den Einwänden der Anthropologiekritik und der Behindertenpädagogik in der Sport- und Bewegungspädagogik bisher nicht angemessen Rechnung getragen wurde. Ein analoges methodologisches Vorgehen wird in Kapitel 3.3 und in Kapitel 3.4 auch für bildungstheoretische und bildungsdidaktische Überlegungen verfolgt, indem danach gefragt wird, ob etablierte sport- und bewegungspädagogische Ansätze kompatibel mit den Wissensbeständen in der Behindertenpädagogik erscheinen. Auch hier zeigt sich, dass es zunächst einer Dekonstruktion bedarf, um dafür zu sensibilisieren, dass bisher diskutierte bildungstheoretische und bildungsdidaktische Ansätze nicht ausreichend Orientierung auf dem Weg zu einer inklusiven Fachdidaktik Sport zu geben vermögen.

Methodologisch und inhaltlich erfolgt die analytische Sichtung bestehender Ansätze in der Sport- und Bewegungspädagogik textthermeneutisch vor dem Hintergrund eines inter- bzw. transdisziplinären Ansatzes, indem Wissensbestände der Behindertenpädagogik sowie der *Disability Studies* und *Ableism* für die Sport- und Bewegungspädagogik diskutiert und fruchtbar gemacht werden sollen (vgl. Kap. 3.1). Dieses Vorgehen greift dabei die sowohl in der Erziehungswissenschaft (Jakobs, 2009, S. 297), als auch in der Sport- und Bewegungspädagogik (Giese, 2016b) gestellte Forderung auf, dass die Behindertenpädagogik und insbesondere die Disability Studies stärker in den Blick zu neh-



men sind, wenn der Anschluss an die Diskurse in benachbarten Fachwissenschaften nicht verloren gehen bzw. hergestellt werden soll. Dabei wird sich zeigen, dass eine Diskussion über Behinderung im Kontext der Diskurse um Inklusion auch in der Sport- und Bewegungspädagogik zukünftig nicht mehr möglich erscheint, ohne die Perspektive der Disability Studies zu beachten.

### 3.1 Behindertenpädagogische Perspektiven

Das Ziel dieses Kapitel ist, methodologisch und inhaltlich plausibel zu begründen, warum und auf welcher theoretischen Basis in den nachfolgenden Kapiteln nach immanenten Inklusionshemmnissen in der Sport- und Bewegungspädagogik sowie in der Fachdidaktik Sport gesucht wird. Dieser Ansatz sieht sich dem im Kontext der Behindertenpädagogik entstandenen Auftrag der Disability Studies verpflichtet, etablierte Bildungsstrukturen, fachwissenschaftliche Wissensbestände und institutionalisierte Forschungszugriffe nach versteckten und immanenten Inklusionshemmnissen bzw. nach zweifelhaften Zuschreibungen von Fähigkeiten zu befragen und ggf. kritisch zu dekonstruieren.

Das Wissen um *Disability Studies* und *Ableism* kann in der Sport- und Bewegungspädagogik sicherlich nicht als gegeben vorausgesetzt werden und auch in den Diskursen der Behindertenpädagogik kann sicherlich nur von einer zögerlichen Aufnahme dieser Debatte gesprochen werden, die sich in der englischsprachigen Literatur zwischenzeitlich zu einem festen Bestandteil der Thematisierung von Behinderung entwickelt hat. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit existiert keine Einführung der Disability Studies in die deutschsprachige Sport- und Bewegungspädagogik. Da selbst vereinzelte Bezüge zu diesem Fachdiskurs fehlen, obwohl Inklusion im deutschen Sprachraum gleichwohl primär im Kontext der Behinderungsthematik diskutiert wird (vgl. 2.4.2), erscheint es angebracht, diesen blinden Fleck aufzuarbeiten und den Nutzen der Disability Studies und von Ableism auch für die Diskurse in der Sport- und Bewegungspädagogik aufzuzeigen und damit nutzbar zu machen.

In diesem Sinne werden in Kapitel 3.1.1 zunächst zentrale Annahmen, Forschungsparadigmen und Ziele der Disability Studies vorgestellt, um eine theoretische Basis für die nachfolgenden Überlegungen zur Fachdidaktik in der Sport- und Bewegungspädagogik herzustellen. Dabei geht es allerdings nicht darum, eine *Theorie der Behinderung im Sport* oder gar eine *Körpersoziologie der Behinderung im Sport* vorzulegen, wie es beispielsweise von Gugutzer und

Schneider (2007) oder auch von Dederich (2007) angedacht wird. Kleiner und bescheidener stehen diese Bezüge ganz im Zeichen der Suche nach einer inklusiven Fachdidaktik Sport. Die inter- bzw. transdisziplinären Bezüge zu den Diskursen über Behinderung sind in diesem Sinne als eine Sensibilisierung bzw. als erste tastende Schritte zu verstehen, um die Bedarf von Menschen mit Behinderungen – theoretisch fundiert – stärker als bisher zu berücksichtigen und dabei explizit auch die Perspektive der Disability Studies in den Blick zu nehmen.

### 3.1.1 Disability Studies

Existieren sowohl die Sport- und Bewegungspädagogik als auch die Behindertenpädagogik ausschließlich in ihren Fachdisziplinen, weil eine *Allgemeine Sport- und Bewegungspädagogik* eben so wenig existent ist wie eine *Allgemeine Behindertenpädagogik*, verstehen sich Disability Studies trotz weitreichender kontextueller, thematischer und inhaltlicher Bezüge explizit *nicht* als eine (Sub-)Disziplin der Behindertenpädagogik. Im Selbstverständnis der Disability Studies verstehen sich diese vielmehr als ein notwendiges *Korrektiv* zur etablierten Behindertenpädagogik und zu den sog. angewandten (Rehabilitations-)Wissenschaften.

Die Ursachen dafür liegen in der Annahme, „dass die Sonderpädagogik historisch – gewollt oder ungewollt – zu den Instanzen und Institutionen zu rechnen ist, die Marginalisierung, Ausgrenzung und Verbesonderung von behinderten Menschen mit betrieben haben und dieses System aufrechterhalten“ (Dederich, 2007, S. 56). Die Behindertenpädagogik als anwendungsorientierte Fachwissenschaft ist in diesem Sinne Teil des auf Aussonderung bedachten Systems, das es gesellschaftlich, politisch und wissenschaftlich zu überwinden gilt. In Anlehnung an Linton (1998, S. 136) greift Dederich in diesem Sinne auf die Unterscheidung zwischen *Disability Studies* und *Not-Disability Studies* zurück, wobei die Grenze zwischen den Disziplinen verlaufe, „die Behinderung als soziales, politisches, historisches und kulturelles Phänomen erforschen einerseits, und den angewandten Wissenschaften andererseits, die in ihrem Selbstverständnis und ihrem gesellschaftlichen Auftrag nach auf Intervention, Therapie, Förderung, Kompensation usw. hin angelegt sind, also vor allem die Medizin, Pädagogik, Psychologie und Sozialarbeit“ (Dederich, 2007, S. 52).

Auch wenn sich die Disability Studies in den letzten Jahren zunehmend ausdifferenziert haben und sich die Rede von *den* Disability Studies damit verbietet (vgl. Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**),<sup>43</sup> macht das letzte Zitat doch eine gemeinsame wissenschaftliche und politische Zielstellung der Disability Studies deutlich: es geht darum, Behinderung – vor allem auch aus der Perspektive selbst behinderter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – als sozial konstruiert radikal neu zu denken und dabei einen Paradigmenwechsel anzustoßen (Dannenbeck, 2007). Prosaisch formuliert geht es bei den Disability Studies in den Worten von Garland-Thomson (2003, S. 419) darum, „andere Geschichten über Behinderung zu erzählen. Und das soziale Ziel dieser anderen Geschichten besteht darin, aus ‚behindert‘ eine annehmbare Identitätskategorie zu machen, in die zu gehören man sich gut vorstellen kann“, wobei, was hier allerdings nur als Randnotiz Erwähnung finden kann, bis dato kontrovers diskutiert wird, ob die Disability Studies „ausschließlich als Forschung *von* Behinderten zu verstehen sind“ (Dederich, 2007, S. 19).

Eine Erweiterung der bisherigen Überlegungen zur sozialen Konstruktion von Behinderung wie sie „bereits 1976 von der britischen Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) formuliert“ (Köbsell, 2015) wurden,<sup>44</sup> stellen die Disability Studies insofern dar, als dass „die Analyse und Kritik der historisch und kulturell bedingten gesellschaftlichen Situation Behinderter [erst mit ihnen, MG] zum Herzstück, zum Kern einer ganzen Forschungsrichtung“ (Dederich, 2007, S. 18) wurden.<sup>45</sup>

„Mit ihrer Perspektive auf Behinderung sowie auch ihrem Gegenpool, die sozial-konstruierte, nicht naturgegebene Normalität, bieten die Disability Studies einen wichtigen Ansatzpunkt zur Dekonstruktion sozialer Ungleichheit aufgrund nicht erfüllter Normalitätsanforderungen“ (Pfahl & Köbsell, 2014, S. 555).

Das seit den 1970er Jahren tradierte soziale Modell von Behinderung, das üblicherweise in griffige Formeln nach dem Motto: »*Behinderung ist eine soziale Kategorie!*« oder »*Behindert ist man nicht, behindert wird man!*«, gebracht

---

<sup>43</sup> In der Entstehung und der Entwicklung der Disability Studies wird üblicherweise zwischen einem britischen – eher marxistisch-materialistisch orientierten – Traditionsstrang und einem amerikanischen – eher differenztheoretisch-kulturell orientierten – Traditionsstrang unterschieden (Dannenbeck, 2007, S. 104).

<sup>44</sup> Die UPIAS ist ein Zusammenschluss von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen.

<sup>45</sup> Um den thematischen Boden für die Entstehung der Disability Studies zu bereiten, ist auch auf die zentralen Arbeiten von Goffman (1963) und Foucault (1973) zu verweisen, die sich in ihren Analysen u. a. mit Fragen der sozialen Anerkennung im Rahmen negativer gesellschaftlicher Zuschreibungen beschäftigt haben (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 11).

wird, ist im Kontext der Disability Studies damit auch Gegenstand sozialkonstruktivistischer Kritik. Dabei geht es allerdings nicht um die Zurückweisung des sozialen Modells von Behinderung, sondern „um die Kritik an einem verkürzten Verständnis dieses Modells, das Gefahr läuft, sich in behindertenpolitischen Forderungen nach rechtlicher Gleichstellung und dem Abbau räumlicher bzw. architektonischer Barrieren zu erschöpfen“ (Dannenbeck, 2007, S. 106). In den Mittelpunkt des Forschungsinteresses habe stattdessen vielmehr die Analyse soziokultureller Prozesse der Manifestation von Behinderung zu rücken.

Als besonders kritikwürdig erscheint dabei, dass Menschen mit Behinderungen im sozialen Modell der Behinderung eine implizite Opferrolle zugeschrieben wird, weil sie in diesem Zugriff unausgesprochen primär als Verlierer bzw. Opfer gesellschaftlicher Exklusionsprozesse in den Blick geraten.

„In der Folge werden von Seiten der Disability Studies nicht mehr nur die gesellschaftlichen Diskriminierungsprozesse, denen Menschen mit Behinderung ausgesetzt sind, analysiert und kritisiert (und damit fast zwangsläufig die überwunden geglaubte Defizithypothese durch eine implizite Opferperspektive ersetzt), sondern nunmehr können Zusammenhänge zwischen Behinderung und Identitätsbildung [...] in den Blick genommen werden“ (Dannenbeck, 2007, S. 106).

Behinderung *neu zu denken* bedeutet im Kontext der Disability Studies neben dem bisher Gesagten vor allem Dreierlei (Dederich, 2007, S. 18): (a) Behinderung ist systematisch zu *ent*-individualisieren und strikt als eine sozio-kulturelle Konstruktion zu verstehen. (b) Um die Teilhabechancen von Menschen mit Behinderungen an der Gesellschaft tatsächlich wirksam zu erhöhen, sind wissenschaftliche Kriterien wie Neutralität oder Objektivität zu Gunsten eines parteiischen Forschungsansatzes zu relativieren bzw. in Frage zu stellen. (c) Fundamental erscheint die grundsätzliche Ablehnung der *Be*-Forschung von Menschen mit Behinderungen ausschließlich durch Personen ohne Behinderungen. Aus der Perspektive der Disability Studies verbieten sich in diesem Sinne Diskurse über Menschen mit Behinderungen, ohne diese dabei – vor allem im Forschungsprozess selbst – zu beteiligen, was im Kontext der Disability Studies auf die griffige Formel: „*Nichts über uns ohne uns!*“ gebracht wird, wie auch die gleichnamige Veröffentlichung von Hermes und Rohrman (2006) illustriert.

Das vehemente Eintreten dafür, nicht nur *be-*forscht zu werden, sondern selbst als notwendiger, als unverzichtbarer und als konstitutiver Teil des Forschungsprozesses anerkannt zu werden, teilen die Disability Studies – ebenso wie eine „Vielzahl von wissenschaftstheoretischen und methodologischen Problemen“ (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 15) – mit anderen emanzipatorischen Forschungsansätzen wie der Frauen- und Geschlechterforschung oder den Cultural Studies. Dabei folgen die Disability Studies der Annahme, dass die systematische Untersuchung körperlicher Differenzen und Andersartigkeit „nicht nur für die auf Behinderung spezialisierten gesellschaftlichen Teilsysteme und die so genannten Betroffenen, sondern für die allgemeine Gesellschaft und für das Verständnis des Zusammenlebens von Menschen schlechthin relevant sind“ (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 13).<sup>46</sup>

Die Ursprünge der Disability Studies, die sich wegen des emanzipatorischen Selbstanspruchs von Anfang an als einen notwendigerweise parteiischen, politischen *und* wissenschaftlichen Ansatz verstanden haben, liegen primär in der amerikanischen Bürgerrechts- und Behindertenbewegung und können nach Waldschmidt und Schneider (2007, S. 13) Anfang der 1980er Jahre in Amerika und Großbritannien verortet werden. Mit zeitlicher Verzögerung wurden diese Ansätze im Zusammenhang mit der – ebenfalls politisch motivierten – sog. Krüppelbewegung etwa Mitte der 1980er Jahre auch in Deutschland aufgegriffen, auch wenn der Begriff der Disability Studies vor allem in Deutschland damals noch keine Verwendung fand.

„Dieser Position [Krüppelbewegung, MG] zufolge sind Behinderte eine unterdrückte Minderheit, die einem erheblichen Anpassungsdruck bezüglich gesellschaftlicher Werte, Ideale und ästhetischer Normen ausgesetzt ist. Besonders angeprangert wurde die Segregation in Behinderteninstitutionen, Behindertenschulen und Behinderten-Rehabilitationseinrichtungen. [...] Zu den wichtigsten Aktionen gehörte das »Krüppeltribunal«, bei dem behinderte Menschen aus ganz Deutschland in Düsseldorf ihre alltäglichen entwürdigenden Diskriminierungserfahrungen öffentlich machten“ (Dederich, 2007, S. 24).

Ein weiteres zentrales Anliegen in dem sich die Bestrebungen der unterschiedlichen Strömungen innerhalb der Disability Studies bündeln, ist das vehemente Eintreten dafür, die Diskurse über Behinderung aus einer als fatal betrachteten Umklammerung der Medizin zu lösen: Ohne Beachtung sozialer, kultureller

---

<sup>46</sup> Dass sich beispielsweise eine ausschließlich von Männern betriebene Frauenforschung verbietet, weil ein exklusiv männlicher Forschungszugriff unzulängliche Methoden, Fragen und Antworten produzieren würde, erscheint unhinterfragt offensichtlich. Im Fall der Diskurse über Behinderung ist es bis dato allerdings die Regel, dass behinderte Menschen nicht Teil des Forschungsprozesses sind.

und politischer Rahmenbedingungen ist es in diesem Sinne gesellschaftlicher und politischer Konsens, in Anwendung eines medizinischen Paradigmas der Annahme zu folgen, dass Behinderung eine medizinische Kategorie sei, die sich durch die Beschreibung von Defekten oder Insuffizienzen eines ahistorischen und kulturlosen Körpers beschreiben ließe. In Folge dieser Annahme wird Behinderung zu einer individuellen Kategorie, die im Verantwortungsbe- reich des Individuums zu verorten ist und nach Waldschmidt und Schneider (2007, S. 10) einen Perspektivenwechsel nötig macht:

„Dessen Ausgangspunkt muss darin liegen, sich zunächst der Standortgebundenheit, mehr noch, der Eingeschränktheit des vorherrschenden Blicks zu vergewissern: Der auf Problemlösung fixierte Ansatz kann die Komplexität von »Behinderung« nicht hinreichend erfassen; [...] Er negiert, dass »Behinderung« eine weit verbreitete Lebenserfahrung darstellt und der menschliche Körper [...] keine reibungslos laufende Maschine ist“ (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 10).

Vor diesem Hintergrund resümiert Dederich (2007, S. 31), dass es in den Disability Studies darum geht, dem traditionell individualisierenden, defekt-, defizit- oder schädigungsbezogenen Verständnis von Behinderung ein [...] theoretisches Modell entgegenzusetzen, das mit dem Anspruch verknüpft ist, den gesellschaftlichen und politischen Umgang mit der Differenz zu verändern.“ Dabei geht es allerdings keineswegs – wie in der Medizin oder in der Pädagogik – um eine verbesserte therapeutische oder (behinderten-)pädagogische Versorgung. Zielperspektive sind nicht Heilung, Versorgung oder Rehabilitation, sondern eine Veränderung der sozialen, kulturellen und politischen Umstände, die Behinderung überhaupt erst konstruieren bzw. um die Dekonstruktion sozio-kultureller Konstruktionsmechanismen von Behinderung.

In diesem Kontext betonen sowohl Dederich (2007, S. 29) als auch Waldschmidt und Schneider (2007), dass der Ansatz der Disability Studies im Sinne eines – auch für die moderne (Körper-)Soziologie – radikalen Perspektivenwechsels einen neuartigen Zugang konstituiert, „indem der Standort des Betrachters oder der Forscherin umgekehrt [wird, MG]: Nunmehr geht es nicht darum, von der Welt der Normalen aus die Lebenssituation behinderter Menschen zu untersuchen, um ihnen bei der Bewältigung ihrer schwierigen Lebenssituation zu helfen. Vielmehr gilt es, von einer dezentrierten Position aus Behinderung als erkenntnisleitendes Moment für die Analyse der Mehrheitsgesellschaft zu benutzen“ (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 15).

Im Hinblick auf die eigene Fragestellung, in der Sport- und Bewegungspädagogik bzw. in der Fachdidaktik Sport nach immanenten Inklusionshemmnissen zu suchen, erscheint dabei von zentraler Bedeutung, dass vor allem anwendungsorientierte Wissenschaften in dieser Perspektive als Institutionen verstanden, kritisiert und zur Verantwortung gezogen werden, die auf der Basis von Vorurteilen, Traditionen und Partikularinteressen „als führende Stimmen der modernen Informationsgesellschaft – oftmals einer riskanten Festschreibung von Behinderung als Problem und Pathologie zuarbeiten“ (Dederich, 2007, S. 31). Inhaltlich legitimiert sich die Suche nach immanenten Inklusionshemmnissen in der Sport- und Bewegungspädagogik vor diesem theoretischen Hintergrund damit durch das Bestreben, auch in der Sport- und Bewegungspädagogik danach zu fragen, ob und wo auch in dieser Wissenschaftsdisziplin die oben skizzierten Exklusions- und Diskriminierungsprozesse aufgeführt werden.

Dass die Beachtung von Wissensbeständen aus dem Kontext der Disability Studies bisher keinesfalls selbstverständlich ist und der defizitorientierte, medizinische Blick auf Behinderung gerade im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport omnipräsent erscheint, soll – bevor diese Perspektive in den nachfolgenden Kapitel auf (sport-)anthropologische, bildungstheoretische und bildungsdiaktische Annahmen in der Sport- und Bewegungspädagogik angewendet wird – kritisch-exemplarisch am Handbuch *Sport von Menschen mit Behinderung* von Schliermann et al. (2014) aufgezeigt werden. Mit diesem Buchprojekt, das sich primär im Kontext des sog. Behindertensports verortet, verfolgen die Autorinnen und Autoren das Ziel, „die neuen Erkenntnisse zum Sport von Menschen mit körperlichen, sensorischen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen“ (Schliermann et al., 2014, VI) zusammenzuführen. Um dabei im Sinne der Inklusion für möglichst viele Sportler ein möglichst großes Maß an Teilhabe zu gewährleisten, geht das Autorenkollektiv dabei von einem überaus weiten Sportbegriff aus und problematisiert darüber hinaus Formen der einseitigen Fokussierung auf den Wettkampf- und Leistungscharakter des Sports, was legitime Inklusionsbestrebungen zusätzlich erschwere (Schliermann et al., 2014, S. 28).

Zeichen sich die nachfolgenden Ausführungen durch einen kritischen Grundtenor aus, sei explizit erwähnt, dass es dabei nicht darum geht, die Legitimation dieser Veröffentlichung grundsätzlich zu verneinen, sondern vielmehr darum, am Beispiel des Kapitels über *Seherschädigungen* (Schliermann et al., 2014,

S. 91-104), für eine fragwürdige „Festschreibung von Behinderung als Problem und Pathologie“ (Dederich, 2007, S. 31) und daraus resultierende behindertenfeindliche und diskriminierende Potentiale zu sensibilisieren. Entgegen der Forderung, Behinderung zu ent-individualisieren und primär in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Gemachtheit zu verstehen, beginnen die Ausführungen zur Sehschädigung mit einem medizinischen Kapitel zur Anatomie des Auges und zum Sehvorgang. Zur Erklärung des als defizitär betrachteten Sehvorgangs bei Menschen mit einer Sehbehinderung wird einer Kamerametapher das Wort geredet und betroffenen Menschen – unkritisch aus der Perspektive der nicht sehbehinderten Menschen – attestiert, dass sie ihre Umwelt „zuweilen nur eingeschränkt wahrnehmen“ (Schliermann et al., 2014, S. 91). Als Ursache dafür werden im Sinne eines medizinischen und individuellen Verständnisses von Behinderung ebenso unzweifelhaft wie umstandslos Schädigungen bestimmter Bestandteile des Auges oder auch eine geschädigte Reizverarbeitung im Gehirn identifiziert.

Ein solches Verständnis des Sehvorgangs ignoriert nicht nur zentrale Annahmen der Disability Studies, sondern darüber hinaus auch themenbezogene Erkenntnisse der Wahrnehmungsphilosophie (Hildenbrandt, 2010) und insbesondere auch der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, wenn Walthes (2014, S. 31) explizit ausführt, „dass Sehen und visuelles Wahrnehmen nicht mit einer Fotokamera zu vergleichen sind“ (Walthes, 2014, S. 31) und dass Wahrnehmung gerade nicht als Abbild einer wie auch immer gearteten objektiven Wirklichkeit begriffen werden kann, sondern ausschließlich „als konstruktiver Prozess zu deuten“ (Walthes, 2014, S. 35) ist.

In der Systematisierung von Schliermann et al. (2014), die sie analog auch den anderen Behinderungsformen zugrunde legen, folgen auf die defizitorientierte Beschreibung des Sehvorgangs systemlogisch die WHO-Definition von Blindheit und Sehbehinderung und daran anschließend eine umfangreiche medizinische Auflistung zentraler ophthalmologischer Krankheitsbilder (Schliermann et al., 2014, S. 93-102). Aus dieser Auflistung werden anschließend psychologische und sportmotorische Besonderheiten „im Zusammenhang mit sportlichen Aktivitäten bei Menschen mit Sehschädigung“ (Schliermann et al., 2014, S. 103) abgeleitet. So wird – um ein Beispiel zu nennen – unter Verweis auf unterschiedliche empirische Erhebungen resümiert, „dass Personen mit erworbenen Sehbehinderungen eine signifikant schlechtere Gleichgewichtsfähigkeit (Stabilität) aufweisen als normalsichtige Personen mit offenen Augen“



(Schliermann et al., 2014, S. 104). In solche Aussagen geht allerdings immer der sog. normalsichtige Mensch als normativ-ethischer, kultureller und politischer Maßstab ein, von dem aus unkritisch und unhinterfragt das Defizitäre identifiziert und ausschließlich dem Mensch mit einer Sehbehinderung zugeschrieben wird.

Sehende Menschen und ihre – Wirklichkeit generierenden – wissenschaftlichen Methoden erheben sich in einem solchen Zugriff über das Expertentum der Betroffenen, indem sie aus ihrer Perspektive heraus systematisieren und entscheiden, was Menschen mit einer Sehbehinderung aufgrund medizinisch diagnostizierter Augenkrankheiten sehen können und was nicht. Auf dieser Basis wird auch das Ausmaß der Behinderung beziffert und Aussagen darüber getroffen, was Menschen mit einer Sehbehinderung im Sport zu leisten vermögen und was nicht. Dem stehen die Bemühungen der Disability Studies diametral entgegen, „die Autorität professioneller und vor allem nichtbehinderter Fachleute in Frage zu stellen [und, MG] jeder Form von Gönnerhaftigkeit entgegenzutreten“ (Shakespeare, 2003, S. 428).

Aus der Auflistung medizinisch legitimierter Differenzen zum normal sehenden Menschen leiten die Autoren auch pädagogisch-didaktische Besonderheiten bei der Vermittlung motorischer Fertigkeiten ab. Dabei legen sie den Lernverläufen das im Sport weit verbreitete Phasenmodell von Meinel und Schnabel (1998) zugrunde, ohne dabei jedoch auf die seit Jahrzehnten existente breite Kritik an diesem Modell in der Sport- und Bewegungspädagogik zu verweisen (Scherer, H.-G. & Bietz, 2013) oder die grundsätzliche Ablehnung dieses Modells im Kontext der sport- und bewegungsbezogenen Blinden- und Sehbehindertenpädagogik zu beachten (Bietz, 2002; Herwig, 2001; Scherer, H.-G., 1990). Zudem weisen die Autoren mehrfach darauf hin, dass blinde Sportler im Kontext der Vermittlungsthematik „ausschließlich auf exakte Beschreibungen in Verbindung mit kinästhetischen, akustischen und taktilen Wahrnehmungen angewiesen“ (Schliermann et al., 2014, S. 117) sein. Diesen Überlegungen liegt offensichtlich ein problematisches Defizitbild blinder Menschen zugrunde, das bereits im Kontext des Marburger Blindensportprojekts wiederholt problematisiert wurde (vgl. Kap. 2.4.2), indem sehbehinderten Menschen auch hier unterstellt wird, dass ihnen zentrale Sehfunktionen fehlen. Systemlogisch muss es aus der rehabilitativen Fachperspektive darum gehen, das kolportierte visuelle Defizit durch verbale und taktile Hinweise und Hilfen zu kompensieren.

Diese Darstellung des sog. Behindertensports mit sehbehinderten Menschen scheint prototypisch die Mechanismen zu illustrieren, die im Kontext der Disability Studies eingangs vorgestellt wurden: Indem sich nicht betroffene Fachleute aus einer vornehmlich medizinischen Perspektive in vermeintlicher Expertenschaft Defizite von Menschen mit einer Sehbehinderung identifizieren, produzieren sie deren Behinderung, Stigmatisierung und Exklusion. Den Betroffenen wird dabei ein Defizitstatus zugeschrieben, den es folgerichtig zu kompensieren, zu kurieren bzw. zu rehabilitieren gilt.

Ergänzend sei an dieser Stelle hinzugefügt, dass das Topos, den sehbehinderten Menschen als *Sehenden minus Visus* zu denken, im Marburger Blindensportprojekt bereits seit den 1970er Jahren als defizitorientierte Denkweise zurückgewiesen wird, weil dadurch der Blick dafür verstellt wird, nach räumlichen Informationen zu suchen, die sich für die Wahrnehmungsmöglichkeiten blinder Sportler aus den jeweiligen aufgabenspezifischen Person-Umwelt-Bezügen ergeben (Giese & Scherer, 2010; Scherer, F., 1983).

Zudem ignoriert diese Sichtweise, dass die verbale Beschreibung einer Bewegung auch aus strukturellen Gründen kein analoges Abbild einer quasi objektiven Bewegungswirklichkeit liefern kann und Bewegungsvorstellungen keine inneren (quasi fotografischen) Abbildungen von Bewegungen darstellen, die mittels der Sprache eins zu eins adressiert werden könnten. Die Annahme, dass eine Beschreibung möglichst genau sein müsse, um eine optimale Bewegungsvorstellung zu provozieren, ist vor diesem Hintergrund als naiv zu bezeichnen. Denn nicht nur die Beschreibung, sondern auch die Interpretation der Beschreibung durch den Schüler ist ein „komplexer kreativer Gestaltungsakt“ (Hildenbrandt, 2001a, S. 39).

„Dabei sollte immer klar sein, dass dieses Vorhaben [das Verbalisieren der Bewegung, MG] von vornherein ein Umformungsprozess ist, in dem der Gegenstand in ganz anderer Gestalt symbolisch gewissermaßen neu erschaffen wird. Die Hoffnung, im Beschreiben könne eine tatsächliche Erfassung des Gegenstandes gelingen, ist eben trügerisch“ (Hildenbrandt, 2001a, S. 37).

Es bleibt zu resümieren, dass verbale (und auch visuelle) Vermittlungs- und Beschreibungsstrategien als strukturell defizitär betrachtet werden müssen und für das Gelingen der Kommunikation nicht eine schimärenhafte Genauigkeit der verbalen Beschreibung verantwortlich ist, sondern die zielgenaue Anbin-

derung der Instruktionen an den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler, was, worauf Schliermann et al. (2014, S. 118) unter Bezug auf Bietz (2002) selbst hinweisen, allerdings ein anspruchsvolles Unterfangen darstellt.

Diese kurzen Ausführungen sollen anhand eines einleitenden Beispiels dafür sensibilisieren, wie der Ansatz der Disability Studies dabei helfen kann, immanent diskriminierende und exkludierende Potentiale in Bezug auf das Konstrukt Behinderung aufzudecken und ggf. zu dekonstruieren. Die Disability Studies stellen in diesem Sinne eine auf Dekonstruktion bedachte methodologische Zugriffssystematik und eine Sprache zur Beschreibung ausgrenzender Mechanismen zur Verfügung, die nachfolgend in der Sport- und Bewegungspädagogik Anwendung finden soll.

### 3.1.2 Ableism

Wurde bereits erwähnt, dass sich Disability Studies zunehmend thematisch ausdifferenzieren, soll an dieser Stelle *Ableism* als eine aktuelle Forschungsperspektive der Disability Studies diskutiert und für die eigene Fragestellung methodologisch nutzbar gemacht werden. Diese Auswahl begründet sich darin, dass der Ansatz des Ableismus als thematisch und kontextuell besonders geeignet erscheint, um als theoretisch fundierte Grundlage für die Suche nach immanenten Inklusionshemmnissen zu fungieren. Ausgangspunkt dieser Argumentation ist, dass Behinderung im Ableismus in der intersubjektiven und gesellschaftlichen *Zuschreibung von Fähigkeiten* verortet wird und nicht mehr ausschließlich als Differenz zur Normalität zu modellieren ist. Die unhinterfragte Normalität die Fähigkeiten einer Person als individuelle Kategorie zu verstehen, wird in dieser Perspektive hinterfragt, indem auch individuelle Fähigkeiten des Subjekts als gesellschaftlich geprägte und kulturell imprägnierte externe Zuschreibungen verstanden werden.

„Problematisiert und kritisiert werden sollen dagegen irrationale, verletzende, grausame und unplausible Konzeptionen von Fähigkeit (und damit auch Behinderung), die eng mit Vorstellungen der Leistungsgesellschaft, Leistungsgerechtigkeit und insgesamt einem liberalistischen Gesellschaftsbild verknüpft sind, das in Gestalt des Neoliberalismus alle Widersprüche dieser politischen und anthropologischen Theorie eines Fähigkeits-Individualismus auf die Spitze getrieben hat: *The winner takes it all!*“ (Buchner, Pfahl & Traue, 2015, S. 1).

Als zentrale Forschungsperspektive – und in diesem Sinne auch als Entstehungsort von Behinderung – ergibt sich damit die Reflexion immanenter Zuschreibungen von Fähigkeiten und die damit korrespondierende scheinbar offensichtliche Tatsache, diesen Zuschreibungen – im Sinne der *Un-Fähigkeit* – nicht genügen zu können. Zentral erscheint dabei, dass es sich bei diesen häufig unreflektierten und institutionalisierten Zuschreibungen von „Fähigkeiten nicht um eine ontologisch zu beschreibende, sondern um eine *relationale* Größe handelt, die an die soziale Position des Betrachters gebunden und damit ideologisch geprägt ist“ (Buchner et al., 2015, S. 2). Im Kontext von Bildung und Erziehung entstehen solche ungerechten bzw. grausamen Zuschreibungen beispielsweise, wenn in der Anwendung eines gesellschaftlich und wissenschaftlich legitimierten Normalitätskonstrukts davon ausgegangen wird, dass die *Bildungs-Fähigkeit* eines Individuums untrennbar an seine *Reflexions-Fähigkeit* gebunden sei. So legt der Ableismus beispielsweise den Blick dafür frei, dass die Konstitution binärer Kategorien nach dem Muster *reflexionsfähig* vs. *nicht-reflexionsfähig* oder *bewegungsfähig* vs. *nicht-bewegungsfähig* sowohl latente Machtstrukturen konstituieren, als auch Ausschlüsse aus unterschiedlichen sozialen Systemen manifestieren.

Dabei ist der Blick des Ableismus immer auch sozio-kulturell geprägt, wenn die Ursachen zentraler Zuschreibungen von Fähigkeiten in einer neo-liberalen Gesellschaftsordnung verortet werden, die in ihrer unsichtbaren Systemlogik der Produktion leistungsfähiger und gesunder Erwerbskräfte bedarf:

„Phantasmen von perfekten Körpern, ableistische Prototypen, wie sie auch in der Konstruktion neoliberaler Fitness-Ideale auftauchen, dienen also dazu, einen korporalen Standard zu entwickeln. Für die Herstellung einer solchen Normalitätsmatrix ist ein konstitutives Außen von Nöten, eine Negativschablone, die von Einzelnen als Unterscheidungskriterium in »normal« und »nicht normal« herangezogen werden kann“ (Buchner et al., 2015, S. 3).

Unabhängig von Behinderung – als wie auch immer geartete Kategorie – entfalten sich vor dem Hintergrund solcher Analysen virtuelle aber dennoch reale Bedrohungskulissen gegenüber dem als (un-)fähig erachteten Subjekt. Neben den materiellen und sozialen Verheißungen des Neo-Liberalismus steht immer auch die Option des Ausschlusses aus dem Bereich des Menschlichen, wenn gewisse Fähigkeiten eben nicht über die gesamte Lebensspanne immer in Gänze zur Verfügung stehen. Vor diesem Hintergrund erweisen sich gewisse körperliche und geistige Fähigkeiten als Zugangsvoraussetzungen bzw. als

Messlatte des Menschlichen.<sup>47</sup> Dieser Zugriff macht auch deutlich, dass es dabei nicht mehr darum geht, Behinderung aus der Perspektive des Individuums zu denken und zu reflektieren, sondern vielmehr intersubjektive, wissenschaftliche und gesellschaftliche Produktionsmechanismen und Fertigkeitssimperative in den Blick zu nehmen, von denen grundsätzlich jedes Individuum in jeder Lebensphase betroffen und explizit auch bedroht sein kann.

Im Kontext der eigenen Untersuchungsabsicht geht es in den nachfolgenden Kapiteln darum, illegitime Zuschreibungen von Fähigkeiten in der Sport- und Bewegungspädagogik zu analysieren und ggf. zu dekonstruieren:

„Als illegitim müssen Fähigkeitszuschreibungen dann gelten, wenn sie zu Grausamkeit [...] oder zu Ungerechtigkeit [...] führen oder Effekte von Grausamkeit oder Ungerechtigkeit sind. Grausam sind Fähigkeitszuschreibungen dann, wenn sie zur illegitimen Gewalt [...] über Personen führen, denen Fähigkeiten temporär oder dauerhaft abgesprochen werden. Als ungerecht müssen Fähigkeitszuschreibungen gelten, wenn der Zugang zu Systemen der Befähigung versperrt ist“ (Buchner et al., 2015, S. 6).

Die nachfolgenden Analysen werden dabei zeigen, dass der Ansatz des Ableismus eine Analyseperspektive ermöglicht, die im Kontext der Sport- und Bewegungspädagogik besonders geeignet erscheint, um – im Sinne des obigen Zitats – vor allem ungerechte Fähigkeitszuschreibungen in den Blick zu nehmen und deren diskriminierendes und exkludierendes Potential zu beleuchten. Dabei geht es selbstverständlich nicht darum, die notwendige und legitime Zuschreibung von Fähigkeiten grundsätzlich in Frage zu stellen oder gar abzulehnen, sondern ausschließlich um die Sensibilisierung und Verunsicherung für illegitime Fähigkeitszuschreibungen. Zu analysieren und dekonstruieren sind vielmehr die „Zumutungen, Überforderungen und gar unüberwindbaren Ausschlüsse, mit denen Menschen konfrontiert sind, die dieser Normalität nicht entsprechen können oder wollen“ (Meißner, 2015, S. 1). Dem Ableismus liegt damit eine notwendigerweise dekonstruktive Perspektive zu Grunde und legitimiert, diesen Blick auch auf die deutschsprachige Sport- und Bewegungspädagogik zu lenken.

In Ergänzung zu dieser Analyseperspektive ermöglicht der Ansatz des Ableismus auch einen differenzierteren Blick auf das in dieser Arbeit zentral vertreten

---

<sup>47</sup> Im Kontext ableistischer Diskurse wird dafür üblicherweise der Begriff des „fully human“ verwendet und Overboe (1999, S. 24) spricht in diesem Kontext eingänglich von einem „benchmark of humanity“.

Konzept bzw. die zentrale vertretene Zielvorstellung eines individuell autonomen Subjekts (Waldschmidt, 2012). Wurde dabei in Kapitel 2.3 bereits darauf hingewiesen, dass diese Autonomie im Kontext der Diskurse um Behinderung ausschließlich als eine relative Autonomie verstanden werden kann, schärft der Ableismus diesen Blick zusätzlich, indem danach gefragt wird, „unter welchen Bedingungen nicht unabhängige Individualität, sondern konstitutive Angewiesenheit als Grundlage von Selbstbestimmung und Teilhabe erscheinen können“ (Meißner, 2015, S. 1).

„Wenn sich also kritische Debatten, die mehr Chancengleichheit einfordern, auf dieses Individualitätsparadigma [der Selbstbestimmung, MG] beziehen, erscheinen auch ihre Fähigkeiten letztlich als Frage individueller Stärken und Schwächen angesichts gegebener (Leistungs-)Anforderungen, die es institutionell zu fördern oder auszugleichen oder medizinisch-technisch zu optimieren gilt“ (Meißner, 2015, S. 3)

Zentral erscheint dabei, dass auch Autonomie nicht als eine individuelle Kategorie zu denken ist, sondern ebenfalls als etwas, „das immer nur in spezifischen Relationen entstehen kann und somit auch nicht einzelnen Individuen zurechenbar ist, sondern zwischen ihnen entsteht“ (Meißner, 2015, S. 4) oder eben gerade nicht entsteht bzw. systematisch untergraben wird.

„Das Problem erschöpft sich nicht darin, dass manche aufgrund mangelnder Ressourcen verletzbarer sind als andere und daher marginalisiert werden. Vielmehr erscheint die Prämisse einer auf Unverletzbarkeit beruhenden Autonomie als Bedingung selbstbestimmter Handlungsfähigkeit als historischer Skandal. Wenn nämlich möglichst weitgehende Unverletzbarkeit die Voraussetzung für den Status des Subjekts ist, dann bleibt dieser Status immer das Privileg einer kleinen Gruppe“ (Meißner, 2015, S. 4).

Unter Bezug auf die Philosophin Judith Butler resümiert Meißner in diesem Sinne, dass insbesondere die Annahme einer verallgemeinerten Verletzbarkeit als Grundlage einer sozialen Ontologie Räume für Gegenerzählungen schafft, die uns erlauben, Handlungsfähigkeit anders zu denken.

„Wir können auch noch mal ganz anders darüber nachdenken, wozu wir fähig sein könnten, wenn wir die Parameter und Maßstäbe der Befähigung nicht in der vermeintlichen unverfügbaren Äußerlichkeit einer auf Verwertung und Wachstum ausgerichteten Ökonomie, sondern in einer auf konstitutiver Angewiesenheit basierenden Solidarität begründet sehen“ (Meißner, 2015, S. 4).

Das bisher Gesagte sollte ausreichend verdeutlich haben, dass sich die Disability Studies, ebenso wie der Ableismus, im Kontext einer radikalen Kritik verorten und es wird im Folgenden u. a. zu fragen sein, was das für die sport- und

bewegungspädagogische Theoriebildung oder auch für das omnipräsente Konstrukt einer Handlungsfähigkeit im Sport bedeutet (vgl. Kap. 3.4.1). Dafür bieten sowohl die Disability Studies als auch der Ableismus nicht nur eine in der Sport- und Bewegungspädagogik bisher kaum beachtete Forschungsperspektive an, um Behinderung in diesem Sinne „neu“ zu denken, sondern stellen auch inhaltliche Zugriffsmuster und Begrifflichkeiten zur Verfügung, um ausgrenzende und diskriminierende Tendenzen zu beschreiben.

## **3.2 Anthropologische Dekonstruktionen**

Es kann sicherlich ohne Übertreibung gesagt werden, dass die anthropologische Perspektive in der Sport- und Bewegungspädagogik auch in unterschiedlichen Theorieschulen Tradition hat (Gugutzer, 2015, S. 13; Prohl, 2006, S. 217). Mit Blick auf die Sport- und Bewegungspädagogik spricht Drexel (2003, S. 317) sogar *expressis verbis* von einem „anthropologischen Imperativ“, der sich nach Grupe und Krüger darin ventiliert, „dass das jeweilige Bild oder Verständnis vom Menschen offengelegt und diskutiert wird“ (Grupe & Krüger, 2002, S. 183). Kongeniale Überlegungen finden sich auch in den Erziehungswissenschaften: Weil hinter bildungstheoretischen, fachdidaktischen und letztlich auch unterrichtsmethodischen Vorgaben immer auch Menschenbilder stehen und weil damit „immer auch deskriptive und vor allem normative Vorstellungen einhergehen, wie Entwicklungen verlaufen bzw. verlaufen sollen“ (Zirfas, 2012, S. 76), bedürfen diese der Thematisierung, wenn sie nicht zu einer Art dunkler Materie im Vermittlungsprozess werden sollen. Die im vorausgehenden Kapitel diskutierte Praxisfixierung hat allerdings auch an dieser Stelle Auswirkungen auf die Theoriebildung: So begünstigt der weitgehende Theorieverzicht auch an dieser Stelle übertriebene Heilsversprechen, führt zu einer Beliebigkeit didaktischer Konzeptionen und es steht zu befürchten, dass sich dieser Theorieverzicht – zumindest langfristig – als dysfunktional erweisen wird.

Folgt man Drexels anthropologischen Imperativ, wäre die Frage, ob überhaupt bzw. wie eine anthropologische Fundierung einer inklusiven Sport- und Bewegungspädagogik möglich ist, obsolet. Und handelt es sich sowohl bei der Behindertenpädagogik, bei der es darum geht, „Menschen mit Behinderungen Hilfen in Bildung und Erziehung unter erschwerten Bedingungen zukommen zu lassen und sie zur Selbsthilfe zu befähigen“ (Borchert, 2007, S. 3) als auch bei der Sport- und Bewegungspädagogik, der es um „Bildung und Erziehung im

Rahmen der Bewegungskultur“ (Prohl, 2006, S. 10) geht, um Humanwissenschaften, scheint es auch aus diesem Blickwinkel trivial, dass beide Fachrichtungen als Wissenschaften vom Menschen explizit auf anthropologische Grundlagen rekurrieren. Der Fach- und Legitimationsdiskurs ist allerdings wesentlich komplexer, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. So zeigt der Blick über die Fachgrenzen hinaus, dass die Anthropologie als Fachdisziplin sowohl in der Philosophie als auch in der Behindertenpädagogik grundsätzlich in Misskredit geraten ist, weshalb Moser und Horster (2012b, S. 11) kritisch fragen, ob nicht „der Weg der *Anthropologie* eine Sackgasse“ sei?

### 3.2.1 Philosophische, pädagogische, historische Anthropologie

Die anthropologische Frage nach dem Wesen des Menschen bzw. nach den Bedingungen des Menschseins (*conditio humana*) „ist als Reflexion seiner Körper-Geist- bzw. Trieb-Vernunft-Polarität so alt wie die abendländische Philosophie selbst, wurde jedoch nicht als eigenständige Disziplin, sondern bis ins 19. Jahrhundert im Rahmen der metaphysischen Gesamtdeutung des Seins (Ontologie) behandelt“ (Jakobs, 2006, S. 179). Als eigenständige Disziplin entwickelt sie sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als *Philosophische Anthropologie*, die vor allem von Max Scheler, Arnold Gehlen oder Helmuth Plessner systematisch betrieben wird. Dabei wurde mit Kants Frage „Was ist der Mensch“ nach der Abgrenzung zum Tier, seiner Stellung in der Welt und einer allgemeinen Wesensbestimmung des Menschen gesucht.

Im Gegensatz dazu ist der Gegenstand der *Pädagogischen Anthropologie* „der Mensch und seine Erziehungs- und Bildungsverhältnisse“ (Zirfas, 2012, S. 75). Die Pädagogische Anthropologie versucht dabei zu zeigen, „dass und wie Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsmodelle explizit wie implizit an Bilder vom Menschen anknüpfen“ (Zirfas, 2004, S. 7). Da mit dieser Fokusverschiebung die Frage nach der Bestimmung des Menschen und nach den Erziehungszielen stärker in den Mittelpunkt rückt, als es noch für die Philosophische Anthropologie konstitutiv war, ist die Pädagogische Anthropologie immer auch mit Ethik verbunden (Bohlken, 2012; Dederich & Schnell, 2009; Jakobs, 2009, S. 294; Moser & Horster, 2012b).<sup>48</sup> Die Pädagogische Anthropologie entwickelte in den 1960er Jahren eine enorme Breitenwirkung und stand in dieser

---

<sup>48</sup> „Die im Einzelnen sehr diffizile Debatte um die Beziehung zwischen anthropologischen und ethischen Bestimmungen“ (Zirfas, 2012, S. 79) wird in der Behindertenpädagogik breit geführt, kann hier jedoch nicht detaillierter dargestellt werden, ohne die thematischen Grenzen zu überschreiten.



Zeit quasi synonym für die Allgemeine Pädagogik. „Wegen der Gefahr, Idealbilder dogmatisch zu fixieren und konservativ statt emanzipatorisch zu wirken, geriet die pädagogische Anthropologie unter Ideologieverdacht“ (Jakobs, 2006, S. 179) und wurde spätestens seit den 1970er Jahren von gesellschaftstheoretischen Ansätzen verdrängt.

Grundannahme gesellschaftstheoretischer Ansätze ist, dass das Wesen des Menschen „nicht naturhaft abstrakt im Einzelnen vorhanden [ist, MG]. Im Geschichtsprozess und in Kooperation oder Konflikt schaffen die Individuen die materiellen und institutionellen Bedingungen ihrer immer schon sozialen Welt“ (Jakobs, 2009, S. 295). Systematisch ausbuchstabiert wurde diese Kritik in den wirkungsmächtigen Arbeiten der Kritischen Theorie der ersten (Adorno, Horkheimer) und zweiten Generation (Habermas), womit der Übergang von einer Philosophischen bzw. Pädagogischen zu einer *Historischen Anthropologie* zu konstatieren ist, weil „der Mensch anthropologisch, in seiner sinnlich-leiblichen Existenz allein, nicht begriffen werden kann“ (Habermas, 1977, S. 94). Die *Historische Anthropologie* betont „die Bedeutung der historisch-kulturellen Umstände sowie einer Alltagsgeschichte ‚von unten‘. Sie verlangt die Dekonstruktion sämtlicher Wesens- und Naturbestimmungen des Menschen“ (Bohlken, 2012, S. 68). Wird die Kritische Theorie über ihre Erkenntnis, dass es „eine Formel, die ein für alle Mal die Beziehung zwischen Individuum, Gesellschaft und Natur bestimmte“ (Horkheimer, 2009, S. 251), nicht gibt, zum Totenträger einer Philosophischen Anthropologie, konstatiert Jakobs (2009, S. 296), dass allerdings auch eine Historische Anthropologie kaum vermag, „den mit der Kritischen Theorie bereits erreichten Horizont zu übersteigen“.

### 3.2.2 Anthropologiekritik in der Behindertenpädagogik

Ist es das konstitutive Merkmal einer *inklusiven* Sport- und Bewegungspädagogik, (u. a. auch) die Kategorie Behinderung dauerhaft in den Blick zu nehmen, liegt es nahe, auch in der zuständigen Fachwissenschaft nach den anthropologischen Wissensbeständen zu fragen. Dabei zeigt sich, dass insbesondere aus behindertenpädagogischer Perspektive „Zweifel gegenüber der Anthropologie im Allgemeinen wie gegenüber einer Anthropologie der Behindertenpädagogik im Besonderen“ (Bohlken, 2012, S. 63) existieren, denn aus Sicht der Behindertenpädagogik „bleibt alle Anthropologie defizitär und potenziell behindertenfeindlich, da Behinderung in ihr nicht vorkommt, ja anthropologische

Kategorien theoretisch wie praktisch zur Ausgrenzung der Betroffenen aus dem Menschlichen missbraucht wurden und werden“ (Jakobs, 2009, S. 296).

Die Sinnhaftigkeit der Anthropologie wird in Frage gestellt, „weil hier immer schon Festschreibungen über Wesensmerkmale und Eigenschaften eines Menschen vorgenommen werden, die entweder unvollständig, fragwürdig oder gar sinnlos sind“ (Moser & Horster, 2012b, S. 11). So merkt auch Bohlken an, dass das Verhältnis von Behindertenpädagogik und Anthropologie historisch angespannt sei, weil eine Beantwortung der Frage, was der Mensch sei, zwangsläufig auf eine Wesensbestimmung zielt, „die nicht anders als über die Benennung von charakteristischen Merkmalen zu erreichen ist. Damit wird – absichtlich oder unabsichtlich – eine Art Normaltypus festgelegt, dem Menschen mit schweren Behinderungen oft nicht entsprechen. Sie erscheinen als ‚abweichend‘ oder ‚unnormal‘, als ‚krank‘ oder ‚fehlerhaft‘ – Diagnosen, die bis zu der Frage getrieben worden sind, ob Behinderte überhaupt Menschen sind“ (Bohlken, 2012, S. 61). Dass solche anthropologischen Diskurse nicht nur akademischer Natur sind, sondern fatale praktische Folgen für die Betroffenen entfalten können, zeigte sich in Deutschland in den Eugenik- und Euthanasieprogrammen des Nationalsozialismus. Mit „mehr als 150 000 sog. ‚Krankenmorden‘ in den Psychiatrien und den mehr als 400 000 Sterilisationen unter dem NS-Regime“ (Moser & Horster, 2012a, S. 16) erreichte eine lange behindertenfeindliche Tradition in dieser Zeit einen brutalen Höhepunkt.

Anthropologische Debatten, ob behinderten Menschen Personenstatus zugeschrieben werden kann, sind allerdings kein Relikt einer hermetisch abgeschlossenen nationalsozialistischen Vergangenheit, sondern wurden auch in den ausgehenden 1980er Jahren in Folge der Thesen des australischen Bioethikers Peter Singer (2013) erneut diskutiert, weil Singer den Personenstatus und damit im weitesten Sinne auch das Lebensrecht von Menschen mit schweren Behinderungen in Frage stellte (Quante & Schweikard, 2012, S. 92).

Es lässt sich resümieren, dass die Anthropologiekritik einer Kritischen Theorie in der Behindertenpädagogik explizit geteilt und um den Gedanken ergänzt wird, dass „geistige bzw. schwere Behinderung in der Anthropologie nicht vorkommt, ja deren Kategorien vielmehr zur Ausgrenzung der Betroffenen aus dem Menschlichen missbraucht werden und die Verschiedenheit der Menschen nicht auf den Begriff bringen können“ (Jakobs, 2006, S. 180).

Fundamentale Kritik an einem neuhumanistisch-idealisierenden Menschenbild, das – immanent – primär zum Ausschluss von Menschen mit einer (komplexen) Behinderung aus dem Bereich der Bildung und damit gleichsam auch aus dem Bereich des Menschlichen verwendet wird, findet sich im Kontext der Behindertenpädagogik auch unter Verweise auf sog. postmoderne oder dekonstruktivistische Positionen, wie sie in der Sportpädagogik u. a. von Thiele (1996) diskutiert worden sind. So weist insbesondere Stinkes (1999, 2008) sprachlich eingänglich daraufhin, dass das neuzeitliche Menschenbild, das den Menschen primär über sein Denken, seine Reflexionsfähigkeit und das Projekt der Vervollkommenheit definiert, als *Paradiesmetapher* einer Bildung als Selbstreflexion zu verstehen sei (Stinkes, 2008, S. 90).

„Je deutlicher aber die realen Verhältnisse, in denen benachteiligte und behinderte Menschen leben, das Bild einer verstreuten Subjektivität bieten, eines zerrissenen Ich zwischen Leid, privater Isolation, öffentlicher Gängelung oder struktureller Gewalt, umso attraktiver scheinen Paradiesmetaphern der Bildung zu werden, die von einem soliden Selbst ausgehen und Autonomie und Selbstbestimmung, Normalisierung, Integration und Teilhabe versprechen. Es fällt auf, dass [...] die Möglichkeiten des einzelnen Menschen überschätzt werden, sich über die Bedingungen und Verhältnisse hinwegsetzen zu können“ (Stinkes, 2008, S. 92).

Unbeachtet bleibe in diesem Sinne, dass die vernunftbasierte „überhebliche Selbstbestimmungsoption des Menschen“ (Stinkes, 2008, S. 92) in postmoderner Diktion durch die „Menschenvernichtungserfahrungen des letzten Jahrhunderts, der zunehmenden Zerstörung der Welt und den Fragen nach der Verarmung bzw. Verelendung von Menschen“ (Stinkes, 2008, S. 91) grundsätzlich zur Diskussion steht.

„Denn die Begrenztheit, Gebrochenheit und Angewiesenheit des Menschen stellt sich immer deutlicher als unhintergebares Existential dar. Aus Sicht so genannter postmoderner oder dekonstruktivistischer Positionen ist das Subjekt theoretisch und praktisch am Ende“ (Stinkes, 2008, S. 92).

### 3.2.3 Behindertenfeindlichkeit und Sportanthropologie

Können anthropologische Analysen, insbesondere im Kontext von Bildung und Erziehung, ein exkludierendes Potential in Bezug auf Menschen mit Behinderungen entfalten, muss sich – spätestens im Zuge der Inklusionsdebatte – auch die Sport- und Bewegungspädagogik selbstkritisch mit der Frage auseinandersetzen, ob auch hier exkludierende bzw. behindertenfeindliche sportanthropologische Mechanismen wirksam sind. Um dieser Frage nachzugehen, werden

im Folgenden sportanthropologische Positionen auf der anthropologiekritischen Folie analysiert und bewertet, um anschließend zu fragen, ob Möglichkeiten bestehen, dass bisher diskutierte sportanthropologische Ansätze als Grundlage einer inklusiven Sportpädagogik fungieren können.

Vor allem Grupe kommt das Verdienst zu, sich in einer Vielzahl an Beiträgen „ausdrücklich mit der Frage nach den Menschenbildern im Rahmen der Sportwissenschaft, insbesondere in der Sportpädagogik, beschäftigt“ (Drexel, 2003, S. 296) zu haben. Grupe betont in diesem Zusammenhang, dass die Sportanthropologie auf einer *Philosophischen Anthropologie* fuße (Grupe, 2003, S. 26) und in kantischer Tradition nach dem Wesen des sporttreibenden Menschen fragt. Dabei gehöre es zu den anthropologischen Grundannahmen, den Menschen unter Verweis auf Plessners Konstrukt der exzentrischen Positionalität „als ein *handelndes* und *entscheidungsfähiges* Wesen anzusehen“ (Grupe, 2003, S. 27) und ihn dabei nicht „nur in seinem individuellen Sein zu sehen, sondern ihn gleichzeitig in seinem Eingebundensein in seine kulturelle, soziale und historische Umwelt zu verstehen“ (Grupe, 2003, S. 32).<sup>49</sup> Ein wichtiges methodisches Prinzip einer solchen Sportanthropologie sei, dass mit der Analyse sport- und bewegungsbezogener Einzelphänomene des Menschen Einblicke zu gewinnen sein, die „zu seinem ‚Gesamtverständnis‘ beitragen“ (Grupe, 2003, S. 31).

Neben diesen Ausführungen zu einem allgemeinen Menschenbild, beteiligt sich Grupe an anderer Stelle auch an der Konstitution eines sportspezifischen, olympischen Menschenbildes, in dem der Mensch durch die „Leib-Seele-Einheit und die Leitvorstellung einer harmonischen Ausbildung des Menschen“ (Grupe, 1993) sowie durch „das Ziel der menschlichen Selbstvollendung über die sportliche Leistung“ (Grupe, 1993) gekennzeichnet sei (auch Müller, N., 2013). Überlegungen zu einem olympischen Menschenbild, die bis heute dem antiken Kalokagathie-Ideal und der impliziten Annahme folgen, dass damit auch „bestimmte moralische Qualitäten verbunden sind“ (Weiler, 2003, S. 52), sind in der Sport- und Bewegungspädagogik weit verbreitet und werden u. a. von Lenk vertreten, der den Mensch als ein eigenleistendes Wesen – als Homo performer – und als kreatives Wesen – als Homo creator – versteht, das im olympischen Geiste danach strebt, die Welt zu verbessern (Lenk, 1999, S. 123),

---

<sup>49</sup> Ähnliche Annahmen werden auch von Prohl (2006, S. 17) formuliert, der den Menschen als ein entwicklungsoffenes, historisches und soziales Wesen beschreibt und darin seine Erziehungsfähigkeit und -bedürftigkeit begründet sieht.

wobei „echtes Leben [...] persönliches Handeln, Eigenhandeln und Eigenleisten“ (Lenk, 1999, S. 118) sei.<sup>50</sup> Lenk, selbst Olympiateilnehmer, beschreibt dabei den olympischen Athleten umstandslos als „ein hervorragendes Beispiel, idealerweise ein Vorbild des eigenleistenden Menschen“ (Lenk, 1999, S. 122), der einer Elite, einer Aristokratie zugehörig ist, „aber – wohl verstanden – eine[r] Aristokratie völlig gleichen Ursprungs“ (Lenk, 1999, S. 121).<sup>51</sup>

Eine evolutionäre Weiterentwicklung des Homo olympicus und damit gleichsam „die Geburt eines neuen Menschen“ erkennt Meinberg (2003) in dem von ihm so titulierten Homo sportivus, wobei in kongenialer Diktion ein idealistisch glorifizierendes Menschenbild kolportiert wird, dass sich im Geiste Gutmuths, des Homo olympicus und des Homo performer unkritisch an Vorstellungen der individuellen Vollkommenheit, der Leistung und der körperlichen Robustheit orientiert.

„Die Aufwertung des Körpers, der Perfektionsgedanke, die Idee des ‚Vollmenschen‘ im Sinne des ganzen Menschen, die besondere Moral und auch eine spezifische Ästhetik gehören zum Chromosomensatz, zum überdauernden ‚Genpool‘ des *Homo Sportivus*“ (Meinberg, 2003, S. 103).

Folgerichtig verklärt Meinberg den Homo sportivus ohne erkennbare kritische Distanzierung zu einem Leitbild, „das, über den Sport hinauszielend, für viele Daseinsbereiche paradigmatisch wirkt“ (Meinberg, 2003, S. 107).

Soll eine Wertung der referierten Menschenbilder vorgenommen werden, dann geht es nicht um die Frage, ob die Sport- und Bewegungspädagogik der idealistischen Glorifizierung einer aristokratischen Vollmenschen-Elite folgen sollte oder darum, „ob die ‚Olympische Pädagogik‘ wirklich dem Anspruch gerecht wird, die maßgebliche Orientierung für die Sportpädagogik“ (Schmidt-Millard, 1997, S. 75) zu sein. Im Sinne der Ausgangsfrage geht es lediglich

---

<sup>50</sup> U. a. von Bindel (2015, S. 234) kritisierte anthropologische Annahmen, dass der Menschen primär als „Eigenleister“ zu verstehen sei, finden sich darüber hinaus auch in didaktischen Konzepten zur frühkindlichen Erziehung (Zimmer, 1992).

<sup>51</sup> Die Frage, ob eine olympische Erziehung oder eine olympische Anthropologie jenseits eines normativen Idealismus überhaupt als moralische und erzieherische Orientierung dienen kann, ist nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung (Grupe, 2000, S. 48; Krüger, 2013; Schmidt-Millard, 1997). Es soll allerdings kritisch angemerkt werden, dass Olympia in Anbetracht von Doping, Betrug, Korruption, Manipulation, Kommerzialisierung oder der Ausbeutung von Arbeitern beim Bau von Wettkampfstätten inzwischen vielmehr in der Nähe der organisierten Kriminalität zu stehen scheint (Vedder, 2013), weshalb Zweifel an seiner Vorbildfunktion gerechtfertigt erscheinen, worauf auch Sloterdijk kritisch hinweist, für den die Spiele Teil einer kommerzialisierten Massenkultur sind, die sich entgegen den hehren Absichten Coubertins „bei jeder Wiederholung noch entschiedener in eine profane Eventmaschine verwandeln“ (Sloterdijk, 2008, S. 149).

darum, wie die rezipierten Ansätze einer *Philosophischen Sportanthropologie* – und unter diesem Aspekt sind die bisher referierten Ansätze hier gebündelt – im Hinblick auf die oben dargestellten philosophischen und behindertenpädagogischen Wissensbestände zu bewerten sind. Dabei zeigt sich, dass in den Arbeiten zur philosophischen Sportanthropologien ...

- a) keine systematische Auseinandersetzung mit der kritischen Theorie zu erkennen ist;
- b) keine systematische Auseinandersetzung mit postmodernen bzw. dekonstruktivistischen Theorie zu erkennen ist;
- c) trotz des expliziten Anspruchs, auch erzieherisch wirken zu wollen, keine systematische Auseinandersetzung mit der Pädagogischen Anthropologie zu erkennen ist;
- d) die diffizilen Verstrickungen mit der Ethik gänzlich ausgeblendet werden.

Unabhängig von der Frage, wie weit den Überlegungen der Kritischen Theorie oder der so genannten Postmoderne inhaltlich gefolgt werden kann, bleibt kritisch zu konstatieren, dass die philosophische Sportanthropologie fundamentale Diskussionsstränge ihrer Zeit ignoriert und eine Verunsicherung der eigenen Position dadurch ausbleibt. Dieser Befund gilt auch für Gruppes allgemeine Anthropologie, dessen Suche nach dem ‚Gesamtverständnis des Menschen‘ spätestens mit dem Aufkommen der gesellschaftstheoretischen Ansätze seit Anfang der 1970er Jahren grundsätzlich in Frage gestellt wird, denn „dass sich nicht sagen lässt, was der Mensch sei, ist keine besonders erhabene Anthropologie, sondern ein Veto gegen jegliche“ (Adorno, 1966, S. 130).

Andererseits verzichtet Grupe in seiner allgemeinen Sportanthropologie auf eine naive Glorifizierung des eigenleistenden Subjekts, das sich nur Kraft eigener Leistung zu ‚besonderer Moral‘, zum ‚echten Leben‘ und zum ‚Vollmenschen‘ empor zu schwingen vermag. Selbst wenn der „unverkennbare Nationalismus aus dieser Pädagogik verbannt würde“ (Schmidt-Millard, 1997, S. 75) und man geneigt wäre, die sportanthropologische Hybris damit zu rechtfertigen, dass es sich um ein abstraktes Ideal handelt, das Ansporn sein soll, über sich selbst hinaus zu wachsen, bleibt der Umkehrschluss kritisch und es überrascht, dass es in der Sportanthropologie bis heute Diskussionsnischen gibt, die weiterhin dem antiken Schönheitsideal der Kalokagathie, dem Ideal des vollendeten Edelmenschen folgen. Dies überrascht umso mehr, als dass Weiler (2003) überzeugend darlegt, dass dieses Menschenbild bereits bei Aristoteles

dazu verwendet wurde, um die Ausgrenzung von Sklaven, Barbaren und Frauen aus dem Bereich des Menschlichen zu legitimieren und dass von Anfang an „eine Art Umkehr des Kalokagathie-Ideals existiert, nämlich insofern, dass hässliche Menschen als böse und gefährlich gelten“ (Weiler, 2003, S. 52).

Weilers Anmerkungen dienen als Überleitung, die rezipierten Beiträge einer philosophischen Sportanthropologie vor dem Hintergrund der Anthropologiekritik in der Behindertenpädagogik zu bewerten. Folgen wir Sloterdijks (2008, S. 95) Einschätzung, dass „die philosophische Anthropologie des 20. Jahrhunderts [...] die Beiträge der Behindertenpädagogik ignoriert“ hat, so greift diese Kritik in Bezug auf die philosophische Sportanthropologie allerdings noch zu kurz, weil diese nicht nur die Beiträge der Behindertenpädagogik ignoriert hat, sondern darüber hinaus auch zentrale philosophische Beiträgen ihrer Zeit. Zudem sind der philosophischen Sportanthropologie behindertenfeindliche Tendenzen zu attestieren, weil hier genau die in der Behindertenpädagogik explizit beschriebenen Mechanismen greifen, dass das zugrundeliegende Menschenbild dazu führt, Menschen mit Behinderungen zu exkludieren. Menschen mit Behinderungen rücken in dieser Ideologie nur dort in den Blick, wo sie ebenfalls der Systemlogik eines Homo sportivus, eines Homo olympicus oder eines Homo performer folgen, wie es beispielsweise bei den Paralympics, den Special Olympics oder dem Sportabzeichen für Menschen mit Behinderungen der Fall ist (vgl. Kap. 3.5.4).<sup>52</sup> Wo dies auf Grund von Behinderungen nicht möglich ist, fallen die betroffenen Menschen aus dem Menschenbild heraus und es stellt sich die Frage, wo Lenks „Aristokratie völlig gleichen Ursprungs“ zu finden sein mag. Der schwer mehrfachbehinderte Homo sportivus erscheint vor diesem Hintergrund als eine contradiction in adjecto – als eine narzisstische Kränkung des eigenleistenden Subjekts.

„In der antagonistischen Gesellschaft sind die Menschen, jeder einzelne, unidentisch mit sich, Sozialcharakter und psychologischer in einem, und kraft solcher Spaltung a priori beschädigt“ (Adorno, 2003, S. 69).

Normative sportanthropologische Idealisierungen, wie sie Lenk oder Meinberg vorführen, sind allerdings keine Relikte atavistischer Denktraditionen, sondern erweisen sich bis in die aktuellen Lehrpläne unseres Faches hinein als wir-

---

<sup>52</sup> Damit soll nicht der Wert solcher Veranstaltungen in Frage gestellt werden, sondern lediglich dafür sensibilisiert werden, dass es Menschen mit Behinderungen gibt, die daran nicht teilnehmen können.

kungsmächtig und führen auch dort – in Folge einer neoliberalen Vereinnahmung des Bildungssystems – zu reduzierten Menschenbildern, die sich kongenial auf Gesundheit, Fitness und Arbeitsfähigkeit beschränken (Ruin, 2014). Gleiches gilt auch für Marthalers Versuch, Sport im kantischen Sinne als Pflicht zu definieren. Auch wenn Marthaler dabei von einem sehr weiten Sportbegriff ausgeht, der „alle Formen modernen Fitnesstrainings und auch alle Formen natürlicher Bewegung wie Spazieren, Treppen steigen, Laufen, Fahrradfahren, Klettern etc.“ (Marthaler, 2014, S. 200) impliziert, können selbstverständlich Gruppen von Menschen mit Behinderungen identifiziert werden, die zu dem von Marthaler intendierten Sport nicht in der Lage sind. Kritisch ist auch hier der explizit formulierte Umkehrschluss, „denn wenn Sport als Pflicht Geltung besitzt, dann ist Unsportlichkeit als moralisches Laster zu qualifizieren“ (Marthaler, 2014, S. 198). Menschen moralisch abzuqualifizieren, wenn ihnen eine Sportausübung im marthaler'schen Sinne nicht möglich ist, disqualifiziert Marthalers Ethikdiskurs als potentiell behindertenfeindlich.

Es bleibt zu resümieren, dass die philosophische Sportanthropologie sowohl die philosophische als auch die behindertenpädagogische Anthropologiekritik weitestgehend ignoriert und ihr darüber hinaus immanente behindertenfeindliche bzw. diskriminierende Tendenzen attestiert werden müssen. In Verbindung mit der bereits von Schmidt-Millard beklagten Nähe zur nationalsozialistischen Terminologie erscheint es offensichtlich, dass Lenks oder Meinbergs Menschenbilder nicht als anthropologische Grundlage einer inklusiven Sport- und Bewegungspädagogik dienen können.

„Wenn heute weithin Einigkeit zu bestehen scheint, dass keine normative, positive Anthropologie mehr möglich sei, so ist diese doch längst ‚praktisch‘ geworden: in ubiquitären und medial forcierten Normierungen von Schönheit, Intelligenz, Gesundheit, Leistung etc., die behinderte Menschen ausschließen“ (Jakobs, 2009, S. 296).

Aus der Perspektive von Disability Studies und des Ableismus erscheint die philosophische Sportanthropologie scheinbar als ein programmatischer Gegenentwurf bzw. als fataler Anachronismus, der korporalen Phantasmen, ableistischen Prototypen und einer unverletzlichen körperlichen Omnipotenz zu huldigen scheint. Die Beachtung einer grundsätzlichen Verletzlichkeit als Grundlage einer sozialen Ontologie erscheint vor diesem Hintergrund undenkbar (vgl. Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Geht es im Kontext des Ableismus vor allem darum, für immanente und unsichtbare Dis-



kriminierungs- und Exklusionsprozesse zu sensibilisieren, die sich in institutionalisierten Wissensstrukturen *verdeckt* manifestieren, ist der philosophischen Sportanthropologie zu attestieren, dass hier *ganz offen und explizit* einem omnipotenten Körperkult gefolgt wird, der umstandslos an einer menschenverachtenden anthropologischen Tradition im Sinne des antiken Kalokagathie-Ideals andockt, ohne dass es in der Sport- und Bewegungspädagogik zu einer grundsätzlichen und systematischen Kritik an diesem Zugriff gekommen wäre.

### 3.3 Bildungstheoretische Dekonstruktionen

Das Aufgreifen bildungstheoretischer Überlegungen erscheint an dieser Stelle kurz begründungswürdig: Methodologisch motiviert ist dieses Vorgehen dadurch, dass sowohl Schmidt-Millard (2005) als auch Bietz (2005, S. 85) schon Mitte der ersten Dekade dieses Jahrhunderts „von einer regelrechten Renaissance bildungstheoretischen Denkens“ in der Sport- und Bewegungspädagogik sprechen, die bis dato anhält (Aschebrock, Beckers & Pack, 2014; Giese, 2009b; Prohl, 2012a, S. 70; Scherer, H.-G. & Bietz, 2013). In diesem Sinne kommt auch Stibbe (2013, S. 21) in seinem umfangreichen und differenzierten Trendbericht zum *Spektrum konzeptioneller Positionen im Spiegel der Fachdiskussion* zu dem Schluss, dass es inzwischen berechtigt erscheint, „von der Etablierung der Bildungsidee im Sportunterricht zu sprechen“ (Stibbe, 2013, S. 44). Ähnliche Bestrebungen können allerdings auch in der Behindertenpädagogik identifiziert werden, wenn beispielsweise Moser (2003) versucht, die Fachdisziplin auf Basis eines reformulierten Bildungsbegriffs zu rekonstruieren oder Musenberg und Riegert (2010) die Bildung von Menschen mit geistigen Behinderungen bildungstheoretisch zu reflektieren versuchen (vgl. Kap. 4.2.1).

Ist dabei im Folgenden von einem *strukturalistischen* Bildungsdiskurs die Rede, so ist in dieser Arbeit damit eine Annäherung an den Bildungsbegriff bzw. an eine Bildungstheorie gemeint, die nicht nach den ‚richtigen‘ Inhalten oder nach adäquaten Zielvorstellungen fragt, sondern nach der Bedingung der Möglichkeit von Bildung im Kontext sportlicher Handlungen (Bietz, 2005; Franke, 2006a; Giese, 2008b; Hasper, 2009b; Hildenbrandt, 2001b; 2005;

Scherer, H.-G., 2005; Scherer, H.-G. & Bietz, 2013, S. 45).<sup>53</sup> Ziel einer solchen Herangehensweise ist, „den Diskurs auf eine den Bildungsinhalten vorgelagerte strukturelle Ebene zurückzuführen und erst von da aus die Diskussion einzelner Sachfragen auf der phänomenalen Ebene anzugehen“ (Hildenbrandt, 2005, S. 202). Im Sinne dieser Herangehensweise lassen sich innerhalb des strukturalistischen Bildungsdiskurses in der Sport- und Bewegungspädagogik aus einer metatheoretischen Perspektive *sportsemiotische*, *sozialphilosophische* und *ästhetische* Ansätze unterscheiden (Giese, 2008c). Im Folgenden geht es allerdings nicht um die Nuancen dieser Ansätze, sondern vielmehr um die Frage nach gemeinsamen bildungstheoretischen Grundpositionen, die dann – ebenso wie die Arbeiten zur philosophischen Sportanthropologie – auf der Folie der referierten Annahmen aus der Anthropologiekritik und der Behindertenpädagogik zu bewerten sind.

### 3.3.1 Weltoffenheit und Relationalität

So weist im Kontext von Bildung und Bewegung beispielsweise Bietz (2005) darauf hin, dass sich die prinzipielle Gestaltungsbedürftigkeit menschlicher Weltbeziehungen, „übereinstimmend in den Konzepten der philosophischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts, der Philosophie der symbolischen Formen sowie der Sozialphilosophie“ (Bietz, 2005, S. 88) finden lassen. Konsens scheint darüber zu bestehen, dass menschliches Verhalten in konkreten Mensch-Umwelt-Beziehungen nicht, wie es beispielsweise im klassischen Behaviorismus postuliert wird oder den Reiz-Reaktions-Mustern des Pawlow'schen Hundes zum Ausdruck kommt, durch determiniertes Verhalten bestimmt, sondern zwingend gestaltungsbedürftig ist. Weil dem Menschen automatisierte Verhaltensmuster weitgehend fehlen, muss er sich bilden, um seine Handlungskompetenz zu erweitern. Das Subjekt ist zur autopoietischen Gestaltung seines Weltbezugs quasi verdammt (Prohl, 2006, S. 17).

Die anthropologische Annahme einer Entkopplung von Reiz und Reaktion, wird dabei wahlweise durch den Verweis auf Plessners (1982) Modell der exzentrischen Positionalität oder auf Cassirers (1996) Bestimmung des Menschen als *animal symbolicum* legitimiert. In Modifikation des Funktionskreismodells

---

<sup>53</sup> In Anlehnung an Hildenbrandt findet dabei ein generatives Strukturkonzept Anwendung, „wie es schon in dem Begriff der ‚inneren Form‘ von v. Humboldt für die Sprache entwickelt worden ist. ‚Struktur‘ in diesem Sinne meint die Gestaltungskräfte, die die Generierung und Wandlung der Formen in kulturellen Formen zu Konfigurationen ordnen und erklären helfen“ (Hildenbrandt, 2005, S. 202).

von Uexküll, das bei Tieren von einem Merk- (zur Reizaufnahme) und einem Wirknetz (zur Reizbeantwortung) ausgeht, über das sie mit der Umwelt in Kontakt treten, geht Cassirer beim Menschen von einem zusätzlichen Symbolnetz aus (Cassirer, 1996, S. 48). Die ubiquitäre, phänomenologische Perspektive, die solchen anthropologischen Annahmen zugrunde liegt, rief in der Sport- und Bewegungspädagogik die reflexartige Kritik der Sportsoziologie auf den Plan, diesen Ansätzen eine umfassende Soziologievergessenheit vorzuwerfen und eine körpersoziologische und historisch-anthropologische Reformulierung einzufordern (Alkemeyer, 2003, S. 48; Bindel, 2015, S. 74), wobei die Annahme der Weltoffenheit des Individuums allerdings grundsätzlich geteilt wird.

„Zwar interessiert sich die phänomenologische Diskussion für das Gewebe, die Textur, gewissermaßen ‚das Ganze‘ der Verwobenheit von Leib und Welt. Obwohl aber fortwährend von ‚der Welt‘ die Rede ist, bleibt diese merkwürdig weltlos. Die wirkliche, immer schon gesellschaftlich geformte, von Kulturtechniken geprägte und von Machtbeziehungen durchzogene Welt in ihrer konkreten Materialität, gesellschaftlichen Strukturiertheit und symbolischer Artikulation, wie sie den konkreten Menschen (im Plural!) gegeben ist, bleibt aus diesem Diskurs ausgeklammert“ (Alkemeyer, 2003, S. 50).

Zudem wird üblicherweise explizit darauf hingewiesen, dass sich individuelle Bildung ausschließlich in der selbstständigen und (ergebnis-)offenen Auseinandersetzung mit der Welt vollziehen kann. Dabei gilt es das grundsätzlich relationale Mensch-Welt-Gefüge zu beachten, das in der Modellierung der hier referierten bildungstheoretischen Konzeptionen an keiner Stelle umgangen oder aufgelöst werden kann.

„Weder der Mensch noch die Umwelt sind nach dieser Vorstellung in ihrer jeweiligen Existenzform bloße Gegenbenheiten. Angesichts der prinzipiellen und unauflösbar gegebenen Rationalität des Mensch-Welt-Verhältnisses werden die beiden Seiten in ihrer jeweiligen Erscheinungsweise erst im tätigen Umgang hervorgebracht“ (Scherer, H.-G. & Bietz, 2013, S. 45).

Auf dem Weg zur individuellen Bildung gibt es in diesem Sinne keine Abkürzungen oder geheime Schleichwege. Sie kann sich nach diesem Verständnis ausschließlich dort realisieren, wo es durch den Unterricht gewährleistet ist, dass das Individuum seinen Ausdruckswillen in einem relationalen Prozess autonom mit der Widerständigkeit der Welt in Kontakt bringen kann.

Resümierend kann somit konstatiert werden, dass im Kontext der Annahme der Weltoffenheit eine elaborierte anthropologische Rückbindung bildungstheoretischer Grundannahmen existiert, indem versucht wird, das zu Grunde liegende

Menschenbild explizit zu formulieren. Dabei werden auch die kritischen Worte der Sportsoziologie, dass die soziale Ordnung als konstitutive Bedingung von Bildung zu verstehen ist, gehört, weshalb in einschlägigen Veröffentlichungen durchweg auch auf sozial-philosophische Bezüge verwiesen wird (Bietz, 2005, S. 99; Bockrath, 2005, S. 34; Franke, 2003, S. 28, 2005, S. 190; Giese, 2008a, S. 208; Größing, 2005, S. 12; Scherer, H.-G., 2005, S. 136). Potentielle Anschlussstellen an Ansätze einer inklusiven Didaktik, die sich daraus ergeben, werden in Kapitel 4 zu diskutieren sein.

### **3.3.2 Reflexionsfähigkeit**

Neben der grundsätzlichen Weltoffenheit zeigt die metaanalytische Betrachtung des strukturalistischen Bildungsdiskurses (Giese, 2008c), dass das Gelingen von Bildungsprozessen aus bildungstheoretischer Perspektive üblicherweise an Momente der Dekonstruktion und deren Reflexion durch das Subjekt gebunden wird. Wurde dabei bisher die Notwendigkeit der aktiven Gestaltung der Weltbezüge durch das Individuum betont, weil Bildung nach Prohl und Scheid (2012, S. 33) „auf die reflexive Selbsttätigkeit in der Auseinandersetzung mit sich selbst, der materialen und der sozialen Welt sowie deren kulturellen Erscheinungen“ setzt, so sind neben die Momente der Formung, des Bildens, des Wirkens und des Ausdrucks notwendigerweise auch Momente der Enttäuschung, der Negation, der Störung der Antizipation bzw. der Bruchlinien der Erfahrung zu stellen (Waldenfels, 2002). Solche Bildungsvorstellungen, die explizit das Moment der Dekonstruktion (Alkemeyer, 2003, S. 58) oder der Dissensorientierung (Thiele, J., 1996, S. 289) betonen, finden sich beispielsweise im Kontext soziologisch orientierter Arbeiten.

„Erst die Irritation des Evidenten, die Demontage der Normativität des Faktischen und, besonders, die Herauslösung aus der Geborgenheit der Fremdbestimmung begründen die Freiheit zum Entwurf, zur Gestaltung der Wirklichkeit und des Selbst, ihre Behandlung als Aufgabe und Erfindung“ (Alkemeyer, 2003, S. 58).

Sie werden aber auch im ästhetischen Bildungskontext vertreten:

„Insofern muss es unter der Bildungsperspektive in der ästhetischen Praxis des Bewegens gerade darum gehen, sich von vertrauten Ordnungen zu lösen und gegebene Habituskonzepte zu verunsichern, um neue Ordnungen hervorbringen zu können und neue, prägnante Bewegungsgestalten zu gewinnen“ (Bietz, 2005, S. 112).

Diskontinuitäten haben allerdings auch aus sportsemiotischer Perspektive eine konstitutive Bedeutung für Bildungsvorgänge. Die Herausbildung individueller und kultureller Symbolwelten ist darauf angewiesen, dass sich der poetische Formungswille des Individuums an der Widerständigkeit der Welt bricht. Der Begriff des Brechens impliziert, dass eine Inkongruenz zwischen den Handlungsabsichten und den Handlungsfolgen besteht, die mental zu bewältigen ist. Nur unter der Voraussetzung, dass es zu einer Störung der Antizipation kommt, kann es zu einer reflexiven Distanziertheit kommen, die als Grundbedingung sportlicher Bildungsvorgänge verstanden wird (Buck, 1989, S. 163).

„Nur unter der Bedingung von reflexiver Distanz – so die allgemeine bildungstheoretische Annahme – können persönliche Handlungsspielräume gewonnen werden und persönliche Erlebnisse nachhaltig Auswirkungen auf die Person und ihren Weltzugang insgesamt haben“ (Bietz, 2005, S. 107).

In kongenialer Diktion schreibt Franke (Franke, 2000, S. 98) dazu:

„Beides, der Reflexionsprozess auf der Basis von Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit und Freiheit des Denkens und Handelns sowie die Frage nach dem vernunftbegabten, erkenntnisfähigen Subjekt als autonome Person gelten als Voraussetzungen und Merkmale von Mensch-Welt-Bezügen, denen man eine bildungsrelevante Bedeutung zuschreibt.“

Die breite Hochschätzung der Reflexionsfähigkeit als Grundlage eines bildenden Sportunterrichts zeigt sich auch in aktuellen kompetenzorientierten Ansätzen, wie sie insbesondere von Gogoll (2013) sowie Kurz und Gogoll (2010) vertreten werden (vgl. ausführlich Kap. 3.4.4).

„Bezogen auf das Fach Sport, hat Schule demnach die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, dass sie bestehende, sportbezogene Welt- und Selbstsichten aus einer mental exzentrischen Position heraus [...] beobachtet und sich mental von ihnen distanzieren. [...] Reflexiv handlungsfähige Schülerinnen und Schüler sind dann etwa in der Lage, sich selbst Klarheit über ihr Tun zu verschaffen, selbst zu vernünftigen, gut durchdachten, womöglich sogar kreativen Entscheidungen zu kommen und daran anschließend selbstbestimmt, nach besten Wissen und Gewissen im Bereich Sport und Bewegung zu handeln“ (Gogoll, 2013, S. 13).

Auch im Kontext kompetenzorientierter, bildungstheoretischer Überlegungen findet sich somit die Annahme, dass bildungswirksame Situationen in erster Linie dort entstehen, wo das eigene sportliche Handeln „etwa in krisenhaften sportbezogenen Entscheidungssituationen“ (Gogoll, 2013, S. 15) diskurs-

pflichtig wird. Entscheidend sei dabei, dass das Subjekt mit einer Situation konfrontiert wird, in der bestehende Routinen gerade nicht ausreichen, um den Anforderungen angemessen zu begegnen.

Folgen wir diesen gut begründeten und konsensualen bildungstheoretischen Bestimmungen und fragen nach dem immanenten Menschenbild, dann kann im Umkehrschluss nur derjenige als bildungsfähig gelten, der zu den eingeforderten abstrakten Reflexionsprozessen auch in der Lage ist. Es wäre allerdings zu beachten, dass es ggf. auch Menschen mit (schweren) (Mehrfach-)Behinderungen gibt, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht dazu in der Lage sind, solche abstrakten Reflexionsleistungen zu erbringen oder diese zu artikulieren. Die Betroffenen würden damit aufgrund bildungstheoretischer Grundannahmen exkludiert. U. a. hier zeigt sich prototypisch, was Moser und Horster (2012b, S. 11) im Kontext der Behindertenpädagogik kritisch zur Diskussion stellen, dass zur Bestimmung des Menschen zwangsläufig – quasi systemimmanent – Wesensmerkmale heran gezogen werden, die ebenso zwangsläufig unvollständig bzw. sinnlos erscheinen, weil Menschen mit (schweren) Behinderungen diesen oft nicht entsprechen können (vgl. Kap. 3.2.2).

### 3.3.3 Bewegung

Neben der Forderung nach (selbst-)reflexiven Kompetenzen wird der Bildungsprozess im Sport darüber hinaus üblicherweise an die autonome (Selbst-)Bewegung gebunden (Franke, 2015, S. 237):

„Bildung vollzieht sich daher in der Bewegungshandlung durch den Körper“  
(Laging, 2005a, S. 176).

Nach Prohl und Scheid (2012, S. 33) ist der Sport als gesellschaftliches Kultursegment vor allem dadurch gekennzeichnet, dass die leiblich-körperliche Bewegung als primäre, individuelle und soziale Weltbegegnung zu verstehen ist und genau darin auch das spezifische Bildungspotential des Sports zu sehen ist.

Erst die Bewegung ermöglicht dem Individuum die Herausbildung individueller Symbolismen, weshalb „der Mensch sein gesamtes Da-sein gewissermaßen am ‚Leitfaden der Bewegung‘ orientiert“ (Hildenbrandt, 2005, S. 205). Erst die Fähigkeit der autonomen Selbst-Bewegung erlaubt es dem Menschen, intentional und teleologisch mit der Welt in Beziehung zu treten. Nur in der Bewegung kann der Formungs- und Ausdruckswille des Individuums eine Brechung

durch die Welt erfahren. Bewegung wird dadurch zum Urgrund unserer biologischen, individuellen und kulturellen Existenz.

„Gebunden ist dieser Prozess an das Handeln. Die kulturelle Wirklichkeit muss ‚er-wirkt‘ werden, und auf ihrer fundamentalsten Stufe ist dieses Tun an die Bewegungsfähigkeit gebunden“ (Hildenbrandt, 2005, S. 206).

Im Kontext dieser Theoriekontexte kann die Bedeutung der Bewegung kaum hoch genug eingeschätzt werden, weil nach diesem bildungstheoretischen Verständnis Selbstbewegung allen Bildungsleistungen konstitutiv zugrunde liegt (Bietz, 2015, S. 206; Laging, 2013b).

„Da auf der Bewegung der fundamentale Weltbezug des Subjekts gründet, der sich in primären Ordnungen natürlicher Symbolik niederschlägt, kann in der Bewegung die Urform der Synthesis gesehen werden, die dem Bewußtsein sowohl einen Be-griff der Welt als auch vom eigenen Ich symbolisch vermittelt“ (Scherer, H.-G. & Bietz, 2000, S. 146).

An anderer Stelle formulieren Scherer und Bietz dazu in Abgrenzung zum erziehenden Sportunterricht:

„Auch in diesem Strukturverständnis von Bildung zeigt sich ein bedeutsamer Unterschied zu dem in der Sportpädagogik einflussreichen Konzept des Erziehenden Sportunterrichts. Bewegung ist hier nämlich nicht das *Medium* [kursiv im Original, MG] für die Inszenierung transitiver Bildungsprozesse, wie sie im Doppelauftrag mit der Orientierung an pädagogischen Perspektiven angezielt werden. Bewegung ist vielmehr der *Modus* [kursiv im Original, MG] von Bildung und damit die Grundlage reflexiver Bildung“ (Scherer, H.-G. & Bietz, 2013, S. 48).

Wird die Bewegungsfähigkeit als Bedingung der Möglichkeit von Bildung verstanden und ist Bewegung „insofern nicht nur Mittel der Gestaltung und des Ausdrucks, sondern auch Mittel der Erkenntnis“ (Bietz, 2005, S. 95), dann drängt sich auch an dieser Stelle die Frage nach dem Umkehrschluss auf, nämlich was diese Aussagen für Menschen bedeuten, die zur autonomen Selbstbewegung bzw. ganz generell zur eigenständigen Bewegung nur eingeschränkt oder gar nicht in der Lage sind. Auch hier sind es erneut insbesondere Menschen mit schwerer und/oder mehrfacher Behinderung, die von strukturellen Exklusionsprozessen bedroht sind. Dass selbstverständlich auch Menschen mit schweren und/oder mehrfachen Mehrfachbehinderungen bildungsfähig sind, ist sicherlich unzweifelhaft und dass auch für diese Zielgruppen in der Behindertenpädagogik Konzepte des aktiven und bewegten Lernens existieren – wie es beispielsweise besonders eindrücklich in Lilli Nielsens Konzept des aktiven

Lernens zum Tragen kommt (Nielsen, 1992, 1993, 1995) – darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass solche Menschen in den bildungstheoretischen Diskursen der Sport- und Bewegungspädagogik nicht mitgedacht sind und deshalb explizit von Exklusionsprozessen bedroht sind (vgl. Kap. 4.2.2).

Die kritische Frage nach dem Ausgrenzungspotential von bildungstheoretischen Grundannahmen zeigt, dass die besonderen Bedarfe von Menschen mit Behinderungen in der Sport- und Bewegungspädagogik bisher nicht ausreichend in den Blick genommen wurden. Gerade die Disability Studies und Ableism machen jedoch nachhaltig dafür sensibel, dass existierende Strukturen darauf hin untersucht werden müssen, um strukturelle bzw. theoriegeleitete Exklusionskonstruktionen abzubauen.

Fassen wir die bildungstheoretischen Überlegungen zum strukturalistischen Bildungsdiskurs zusammen, ergibt sich ein janusgeschichtiges Antlitz. Auf der einen Seite scheinen die anthropologischen Annahmen in der Tradition Plessners oder Cassirers, wie sie in Kapitel 3.3.1 dargestellt worden sind, geeignet, um auf Konsenslinien zu verweisen, wie sie in Kapitel 4 angedacht werden. Zum anderen entfalten die anthropologischen Annahmen, die in den Kapiteln 3.3.2 und 3.3.3 diskutiert wurden, zumindest potentiell ein exkludierendes Potential in Bezug auf Menschen mit Behinderungen und auch hier findet weder die philosophische noch die behindertenpädagogisch Anthropologiekritik systematisch Beachtung. Kritisch zu resümieren bleibt zudem, dass auch in diesem Kontext weder eine systematische Auseinandersetzung mit den Arbeiten der kritischen Theorie, noch mit der Pädagogischen Anthropologie noch mit der behindertenpädagogischen Anthropologiekritik zu erkennen ist. Bezüge zur Ethik werden allenfalls bei Prohl (2006, S. 155) angedeutet.

### **3.4 Bildungsdidaktische Dekonstruktionen**

Wurden bisher anthropologische und bildungstheoretische Grundannahmen innerhalb der Sport- und Bewegungspädagogik vor dem Hintergrund von Wissensbeständen aus der Behindertenpädagogik bzw. der Disability Studies auf Inklusionshemmnisse hin untersucht, geht es im Sinne einer fortschreitenden didaktischen Konkretisierung im Folgenden um bildungsdidaktische Annahmen, welche die konkrete Unterrichtsgestaltung, wie sie im Drei-Ebenen-Modell von Scheid und Friedrich auf Ebene III, der sog. Unterrichtsebene (Scheid & Friedrich, 2015b, S. 348), beschrieben sind, strukturieren (vgl. Kap. 2.4.2).



In diesem Sinne „lassen sich fachdidaktische Konzepte als explizite Entwürfe einer pädagogischen Gestaltung des Schulsports verstehen; sie antworten auf Fragen nach dem Auftrag des Schulsports, nach seinen leitenden Zielen, Inhalten und Methoden“ (Balz, 2013, S. 34). So dienen sie Sportlehrkräften als Grundlage auf deren Basis der eigene Fachunterricht geplant, durchgeführt und reflektiert werden kann (Stibbe, 2013, S. 20).

Weil es in der vorliegenden Arbeit primär darum geht, zentrale sportdidaktische Ansätze vor dem Hintergrund der Behindertenpädagogik bzw. der Disability Studies auf Inklusionshemmnisse hin zu „durchleuchten“, wird hier nicht erneut der Versuch unternommen, „die unübersichtliche Vielfalt konkurrierender fachdidaktischer Konzepte, die seit geraumer Zeit in der Sportdidaktik diskutiert wird“ (Stibbe, 2013, S. 20), zu ordnen. Da diese Arbeit an anderer Stelle von unterschiedlichen Autoren schon mehrfach geleistet wurde, Redundanzen vermieden werden sollen und hier zudem eine ganz andere Forschungsfrage verfolgt wird, orientiert sich die nachfolgende Auswahl fachdidaktischer Positionen – diese Arbeiten aufgreifend – im weitesten Sinne an den einflussreichen Systematisierungskonzeptionen, wie sie von Stibbe (2013) und von Balz (1992, 2009, 2013) vorgelegt worden sind.

In diesem Sinne werden nachfolgend vier fachdidaktische Ansätze unterschieden:

1. Zum Ersten werden in der Tradition des sportdidaktischen Denkens von Kurz (1977) Überlegungen zu einer *pragmatischen Sportdidaktik* innerhalb des erziehenden Sportunterrichts dargestellt, die den Didaktikdiskurs innerhalb der Sport- und Bewegungspädagogik seit mehreren Jahrzehnten dominieren und sich durch den Bezug auf den sog. *Doppelauftrag des Sportunterrichts* und den Bezug auf die sog. *Mehrperspektivität* auszeichnen (vgl. Kap. 3.4.1).
2. Zum Zweiten geht es um sportdidaktische Positionen, wie sie insbesondere von Scheid und Prohl (2012) sowie Prohl (2012a, 2012b, 2012c) zur Diskussion gestellt werden und dabei die *Bewegungs- und Allgemeinbildung* in den Mittelpunkt des didaktischen Bemühens stellen (vgl. Kap. 3.4.2).
3. Zum Dritten geht es um konzeptionelle Überlegungen, die insbesondere von Bietz (2015), Scherer und Bietz (2013) oder Laging (2013b) in die

- Debatte eingebracht werden und hier unter dem Begriff einer *bildungsorientierten Bewegungsdidaktik* subsumiert werden (vgl. Kap. 3.4.3).
4. Zum Vierten geht es um die Wende hin zur Kompetenzorientierung und zu Bildungsstandards und damit verbundene sportdidaktische Überlegungen, die insbesondere von Gogoll (2010, 2011, 2012, 2013, 2014), Stibbe (2011b) oder Kurz (2008) diskutiert werden.

### 3.4.1 Pragmatische Sportdidaktik in einem erziehenden Sportunterricht

Ist hier von einer Pragmatischen Sportdidaktik die Rede, ist damit der Anschluss an eine Denktradition innerhalb der Fachdidaktik Sport gemeint, die auf Dietrich Kurz (1977) zurück geht, seit nunmehr 35 Jahren diskutiert wird und nach Neumann und Balz (2013, S. 7) „einen gewissen fachlichen Konsens für sich in Anspruch nehmen“ kann. Dass es sich bei der pragmatischen Sportdidaktik bzw. ihrer Fortentwicklung im erziehenden Sportunterricht, auch wenn selbstverständlich divergierende Auslegungen und Bestrebungen zur Weiterentwicklungen existieren (Schierz & Thiele, 2013), seit Jahrzehnten um die dominierende Strömung innerhalb des Fachdiskurses handelt, braucht hier nicht erneut hergeleitet zu werden, ist durch eine quasi unüberschaubare Anzahl an Veröffentlichungen ausreichend belegt und kann in diesem Sinne als unstrittig betrachtet werden (u. a. Aschebrock et al., 2014; Aschebrock & Stibbe, 2013; Balz, 2013; Balz & Neumann, 2013, S. 151; Neumann & Balz, 2013; Prohl, 2012b, S. 59; Prohl & Krick, 2006; Scherer, H.-G. & Bietz, 2013, S. 42; Stibbe, 2013).

Den inhaltlichen Kern der pragmatischen Fachdidaktik im Sport sieht Thiele (2013, S. 24) durch die drei Begriffe *Handlungsfähigkeit*, *Sinn* und *Mehrperspektivität* bestimmt, wobei die pragmatische Fachdidaktik sowohl von Thiele (2013, S. 27) als auch von Neumann und Balz (2013, S. 7) als ein Mittelweg zwischen einem (zu) stark sachorientierter Sportartenprogramm sensu Söll (2005) und einer (zu) stark schülerzentrierten Bewegungspädagogik sensu Funke (1980) beschrieben wird.<sup>54</sup> Balz (2013, S. 37) bezeichnet die pragmatische Fachdidaktik vor diesem Hintergrund als ein intermediäres Konzept, „das

---

<sup>54</sup> Bezüge zeigen sich im Kontext der Mehrperspektivität im Übrigen auch zu anderen Fachdidaktiken wie beispielsweise zu Entwürfen einer inklusiven Fachdidaktik des Sachunterrichts, wo explizit von einer *Velperspektivität* die Rede ist, die einerseits die Heterogenität der Lernvoraussetzungen von Kindern beachten

vermeintliche Widersprüche zwischen Sport und Individuum auch zu *überbrücken* vermag“. Kurz (2013) selbst beschreibt in einer bilanzierenden Rückschau die beiden Begriffe *Handlungsfähigkeit* und *pädagogische Perspektiven* als zentrale Begrifflichkeiten, wobei die pädagogischen Perspektiven aus den Sinnrichtungen hervorgegangen sind, weil im Zuge der Lehrplanfortentwicklung im Bundesland Nordrhein-Westfalen ab ca. Mitte der 1990er Jahren das Ziel verfolgt wurde, „den Auftrag des Schulsports *erziehender* auszulegen“ (Kurz, 2013, S. 21) und die Sinnrichtungen dadurch von einer rein individuellen Sinngebung durch das Individuum zu lösen waren.

Auch Prohl (2012a, S. 81) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass der Erziehende Sportunterricht aus der pragmatischen Sportdidaktik hervorgegangen ist ebenso wie die Pädagogischen Perspektiven aus den Sinnperspektiven und die Bewegungsfelder aus dem Sportartenkanon. Zentral erscheint dabei, dass „die *Pädagogischen Perspektiven* im Rahmen eines *mehrperspektivischen Unterrichts* vermittelt werden, wobei der Reflexion und der Erfahrungsorientierung ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird“ (Prohl, 2012a, S. 82). An dieser Stelle deuten sich bereits erste Verweise auf Kapitel 3.3.2 und die dort diskutierte Problematik der Reflexionsfähigkeit vor dem Hintergrund der Differenzlinie Behinderung an, die später erneut aufgegriffen werden.

In einer ausführlichen Darstellung der curricularen Entwicklung des erziehenden Sportunterrichts anhand der Lehrplanentwicklung in Nordrhein-Westfalen führt auch Aschebrock (2013, S. 66) in diesem Kontext aus, dass der erziehende Sportunterricht auf curricularer Ebene durch fünf Prinzipien bestimmt ist, die seine erzieherische Funktion sicherstellen sollen: Mehrperspektivität, Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung, Reflexion, Verständigung und Wertorientierung, wobei die Idee der Mehrperspektivität „gleichsam den Kern der pädagogischen Konzeption“ (Aschebrock, 2013, S. 66) darstellt.

Beckers (2013) stellt eine aktuelle Auslegung dieser Begriffe zur Diskussion und weist explizit darauf hin, dass „diese mit Blick auf die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen im Schulsport beschriebenen Prinzipien [...] nicht willkürlich oder ohne jeglichen Theoriebezug entstanden [sind, MG], wie von Kritikern behauptet wurde“ (Beckers, 2013, S. 185), sondern vielmehr an

---

möchte und gleichzeitig plurale Deutungsmuster von Sachverhalten anerkennt (Pech & Schomaker, 2013, S. 352).

die didaktischen Überlegungen Herbarts angelehnt sein.<sup>55</sup> So beschreibt Beckers die Idee der Mehrperspektivität als das Anerkennen einer Vielseitigkeit des Interesses von Kindern und Jugendlichen, die gleichzeitig Voraussetzung für Erfahrungen und deren Reflexion sei (Beckers, 2013, S. 186). Zentral erscheint dabei die Annahme, dass die Erfahrung nicht ausschließlich durch sich selbst sprechen könne, sondern unabdingbar einer Reflexion durch das Subjekt bedürfe, um im Bildungsprozess wirksam zu werden, die beispielsweise dazu dienen könne, um „eine Haltung, eine Einstellung gegenüber modischen Trends zu gewinnen“ (Beckers, 2013, S. 190). Auch hier – wie auch bei den nachfolgenden Prinzipien Verständigung und Wertorientierung – findet sich das in Kapitel 3.3.2 bereits ausbuchstabierte Topoi wieder, dass das Wirksamwerden der Gestaltungsprinzipien eines erziehenden Sportunterrichts und damit auch die Einlösung des Bildungsanspruchs an hohe geistige und auch sprachliche Abstraktionsleistungen gebunden werden, die keinesfalls selbstverständlich von allen Menschen erwartet oder eingelöst werden können.

Es lässt sich festhalten, dass der keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebende Blick zum erziehenden Sportunterricht bzw. zur pragmatischen Sportdidaktik zeigt, dass vor allem das Prinzip der Mehrperspektivität als zentral erachtet wird, um einen zeitgemäßen, demokratischen und potentiell bildungswirksamen Sportunterricht zu realisieren. So mag es möglicherweise wenig verwundern, dass dem Prinzip der Mehrperspektivität auch im Kontext der Inklusionsthematik eine zentrale Beachtung zugesprochen wird und ihm wiederholt und explizit eine besondere Eignung als Grundlage einer inklusiven Didaktik zugesprochen wird (Bindel & Erdmann, 2016; u. a. Fediuk, 2008b; Scheid & Fediuk, 2002, S. 304; Tiemann, 2012, 2015a; Wurzel, 2008). Es kann an dieser Stelle jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass theoretisch fundierte Begründung dieser Annahme bisher allerdings lediglich angedacht sind (Ruin & Meier, 2016), die fachliche Diskussion darüber aber bisher aussteht. Durch welche konkreten Strukturen sich gerade das Prinzip der Mehrperspektivität zum Hoffnungsträger einer inklusiven Sport- und Bewegungspädagogik eignet, bleibt inhaltlich unbestimmt und bis dato argumentativ nicht belegt. So lässt

---

<sup>55</sup> An dieser Stelle soll wegen der Brisanz der Debatte ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass es unter der Perspektive der eigenen Fragestellung im Folgenden nicht darum geht, sich in die Debatte um die angemessene exegetischen Auseinandersetzungen mit dem erziehenden Sportunterricht bzw. den nordrhein-westfälischen Richtlinien zum Sportunterricht einzuschalten. Die Debatte und die jeweiligen inhaltlichen Positionen sollen in diesem Sinne so weit wie möglich wertneutral und deskriptiv dargestellt werden. Ziel der eigenen Perspektive ist es vielmehr, in Bezug auf die referierten sportdidaktischen Positionen im Folgenden die Frage nach immanenten Inklusionshemmnissen zu stellen.

sich nur vermuten, dass die Hochschätzung des Prinzips der Mehrperspektivität im Kontext inklusiven Denkens in der Sport- und Bewegungspädagogik möglicherweise darin liegen mag, dass unter der Perspektive der Mehr-Perspektivität sicherlich auch die Perspektive Inklusion schon irgendwo ihren Platz finden wird.

Bei dem Vorhaben, die Frage nach der Eignung des Prinzips der Mehrperspektivität für eine inklusive Didaktik im hier entwickelten Verständnis zu bewerten, stellt sich zunächst allerdings das Problem, was mit dem Begriff der *Mehrperspektivität* überhaupt gemeint ist. Das bisher Gesagte sollte bereits deutlich gemacht haben, dass der Begriff so vielschichtig und kontrovers diskutiert wird, dass eine konsensuelle Bezugnahme kaum möglich erscheint. So besteht bereits innerhalb der Autorenzirkel der nordrhein-westfälischen Lehrplankommissionen Uneinigkeit darüber, wie der Terminus des erziehenden Sportunterrichts, dessen pädagogischer Kern die Idee der Mehrperspektivität darstellt, zu interpretieren sei (Beckers, 2013, S. 183). Auch wenn diese exegetischen Auseinandersetzungen für die eigene Untersuchung von sekundärer Bedeutung, weil es hier vielmehr um die Analyse bzw. das Sichtbar-Machen immanenter Inklusionshemmnisse geht, sei an dieser Stelle im Sinne der methodologischen Transparenz darauf hingewiesen, dass sich die nachfolgenden Überlegungen zur Mehrperspektivität insbesondere auf die Ausführungen von Balz und Neumann (2013) beziehen, die ebenfalls betonen, dass Mehrperspektivität „kein theoretisch scharf umrissenes, hergeleitetes Modell“ (Balz & Neumann, 2013, S. 150) sei.

Zentral für das Prinzip der Mehrperspektivität erscheint für diese Autoren,

„etwas von verschiedenen Standpunkten aus zu betrachten, sich mit einer Sache unter mehreren Blickrichtungen auseinanderzusetzen, Unterrichtsgegenstände auf bestimmte Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten hin sinnorientiert zu thematisieren. [...] Jenes Prinzip besagt, dass Schüler im Rahmen der Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung oder der zu entfaltenden Partizipations- und Reflexionskompetenz unter mehreren Perspektiven gefördert werden sollen“ (Balz & Neumann, 2013, S. 149).

Aus einer behindertenpädagogischen Perspektive bzw. im Bestreben, für Inklusionshemmnisse zu sensibilisieren, wird durch diese Aussagen wiederholt deutlich, dass diese Art des Unterrichtens hohe Anforderungen an die kognitiven Anforderungen der Schülerinnen und Schüler stellt. Einen Gegenstand in seiner sozialen und historischen „Gemachtheit“ zu reflektieren, ist nicht nur für die

Lehrkraft „pädagogisch anspruchsvoll“ (Balz & Neumann, 2013, S. 149), sondern setzt auch bei den Lernenden ein hohes Reflexions- und Abstraktionsniveau voraus. Im Zuge der Inklusionsthematisierung ist – wie bereits mehrfach angeklungen – insbesondere die Frage zu stellen, ob das von allen Schülerinnen und Schülern in dieser Form geleistet werden kann und wie mit den Schülern pädagogisch umzugehen ist, die zu den geforderten Abstraktions- und Reflexionsleistungen eben nicht in der Lage sind. Der Idee der Mehrperspektivität liegt in diesem Sinne die immanente Annahme zugrunde, dass die Schülerinnen und Schüler – einen geeigneten Unterricht vorausgesetzt – dazu in der Lage sind, die Mehrperspektivität des Unterrichtsgegenstandes bzw. der Sache zu reflektieren, um dadurch Orientierung für den eigenen Lebensentwurf zu generieren.

Verstehen wir den erziehenden Unterricht und damit auch die Mehrperspektivität als das momentan dominierende sportdidaktische Muster, das den Sportunterricht wesentlich bestimmt, sind dadurch zumindest alle die Schülerinnen und Schüler von Exklusion bedroht, die zum eigenständigen Perspektivwechsel aus welchen Gründen auch immer nicht in der Lage sind.<sup>56</sup>

### 3.4.2 Didaktik der Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung

Prohl (2012b) kommt in Folge einer diachronen Erörterung dominierender sportdidaktischer Strömungen im deutschen Sprachraum seit den 1950er Jahren bis in die Gegenwart zu dem Schluss, „dass deren pädagogische Leitideen keine dauerhafte didaktische Orientierung des Sportunterrichts gewährleisten konnten, weil sie nicht in der Lage waren, *formale* und *materiale* Bildungsdimensionen des Sportunterrichts zu integrieren“ (Prohl, 2012b, S. 67). Eine zeitgemäße Sportdidaktik, die sich in einer demokratisch verfassten Gesellschaft verortet und dieser verpflichtet fühlt, muss es vor diesem Hintergrund aber gerade gelingen, den Graben zwischen formaler und materialer Bildung zu überwinden.

„In dieser Dialektik zwischen den *Sinn der Sache* der Bewegungskultur *finden lassen* (*Bewegungsbildung*) und eine demokratische Persönlichkeit *sich entwickeln lassen* (*allgemeine Bildung*) ist der *Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts* angesiedelt“ (Prohl, 2012a, S. 71).

---

<sup>56</sup> Die grundsätzliche und interdisziplinäre Frage, wie die Bildsamkeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung in der zuständigen Fachwissenschaft – der Geistigbehindertenpädagogik – diskutiert wird, wird in Kapitel 3.4.5 weiterverfolgt.

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass Prohl die pragmatische Sportdidaktik, wie sie in Kapitel 3.4.1 beschrieben ist, im Gegensatz zu den Systematisierungsversuchen von Stibbe (2013) und Balz (2013) explizit nicht als eine intermediäre Brücke zwischen formaler und materialer Bildung betrachtet, sondern sie vielmehr im Bereich einer pragmatisch-qualifikatorischen Strömung verortet, die er tendenziell der materialen Bildung zuordnet (Prohl, 2012b, S. 58).

Gleichwohl gelingt es Prohl, eine elaborierte, zeitgemäße bildungstheoretische Begründung eines erziehenden Sportunterrichts zu entwickeln (Stibbe, 2013, S. 39), wie sie u. a. von Thiele (2001) oder auch von Böcker (2010) angemahnt wird, indem er Bewegungsbildung als einen relationalen Prozess interpretiert, der in Anlehnung an die Bildungskonzeption von Klafki (2007) die Idee einer Bewegungsbildung mit dem Anspruch einer allgemeinen Bildung explizit verbindet und dafür die griffige Formel der *„Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung“* (Prohl, 2012a, S. 76) prägt.

Auch wenn Prohls bildungstheoretische Begründungsbemühungen als inhaltlich plausibel zu bewerten sind und in diesem Sinne überzeugen können, sind sie aus methodologischer Perspektive zu problematisieren: So gewinnt Prohl die Legitimation für seine bildungstheoretischen Ausführungen aus dem Verweis auf „Klassiker der Bildungstheorie“ (Prohl, 2012a, S. 73), die er – in den Erziehungswissenschaften selbstverständlich nicht unüblich – als Gewährsmänner heranzieht. So kommen in einer gleichwohl kenntnisreichen wie augenscheinlich beliebigen Auswahl u. a. Schleiermacher, Herbart, Hegel, Gadamer, Fichte, Klafki, Dewey und auch Honneth zur Sprache, wobei – außer bei Klafki – im Dunkeln bleibt, wodurch genau diese Auswahl an Autoren legitimiert ist. Da sich für quasi jede bildungstheoretische Position bekannte Gewährsmänner in der Geschichte der Pädagogik finden lassen, erscheint es aus methodologischer Perspektive umso wichtiger, die vorgenommene Auswahl transparent und plausibel zu begründen. So bleibt beispielsweise nebulös, wie Gadammers existenzphilosophische Überlegungen umstandslos legitimatorisch neben einem Pragmatismus Deweys stehen können, was philosophiegeschichtlich nicht unproblematisch erscheint, weil beiden Konzepten divergente anthropologische Grundannahmen zugrunde liegen und damit auch unterschiedliche bildungstheoretische Implikationen zu erwarten sind (Giese, 2008a, S. 227).

Jenseits solcher methodologischer Fragen ist für Prohl eine Überwindung der Disjunktion zwischen formaler und materialer Bildung nur möglich, wenn die beiden Teilaspekte des Doppelauftrags eines erziehenden Sportunterrichts, die Erziehung zum und die Erziehung durch Sport, eben nicht als separate Teile, sondern als eine unauflösbare Einheit verstanden werden (Prohl, 2012a, S. 89).

„Vielmehr sind die Inhalte und Methoden eines im bildungstheoretischen Sinne erziehenden Sportunterrichts so auszulegen, dass im Vollzug des ästhetischen Handelns gleichzeitig (und in einem) auch die Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit) gefördert und gefördert werden“ (Prohl, 2012a, S. 76).

Den entscheidenden Unterschied zwischen Prohls Entwurf eines Erziehenden Sportunterrichts und der pragmatischen Sportdidaktik sieht Stibbe (2013, S. 43) in der tiefergehenden bildungstheoretischen Legitimation des erziehenden Sportunterrichts und in der veränderten Rolle der pädagogischen Perspektiven, die zwar weiterhin bestehen, aber nur noch einen allgemeinen Orientierungsrahmen vorgeben und explizit „*nicht* als eigenständige Lern- oder Erziehungsziele gezielt angesteuert werden“ (Prohl, 2012a, S. 90) sollen.

Prohl selbst entwickelt den Mehrwert seiner didaktischen Konzeption u. a. auch aus einer Kritik an zeitgenössischen Tendenzen der Lehrplanentwicklung im Fach Sport und lehnt in diesem Sinne Versuche der Standardisierung von Bildungsoutputs oder der Kompetenzorientierung als atavistisch ab (vgl. Kap. 3.4.4).

„Wie das Scheitern der *Curriculumtheorie* in den 1970er-Jahren gezeigt hat, ist die Hoffnung vergebens, mit neuen Begriffsschöpfungen alte Probleme beheben zu können. [...] Es bedarf daher keiner seherischen Gaben um zu prophezeien, dass auch dieses Mal die neuen Begrifflichkeiten ‚Bildungsstandard‘ und ‚Kompetenz‘ die Aufgabe der *Erziehung* (auf Seiten des Lehrers) und der *Bildung* (auf Seiten des Schülers) nicht außer Kraft setzen werden“ (Prohl, 2012a, S. 89).

Zur didaktischen Konkretisierung eines Erziehenden Sportunterrichts stellt Prohl (2012a, S. 79) drei Unterrichtsprinzipien zur Diskussion: das *Prinzip der absichtlichen Unabsichtlichkeit*, das *Prinzip der Einheit von Lehren und Erziehen* und das *Prinzip der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel* des Unterrichtens. Grundlage dieser Prinzipien ist die Annahme, dass Lernen niemals direkt adressiert werden könne, sondern ausschließlich die Möglichkeit besteht, es indirekt anzuregen und dass „das Sich-entbehrlich-Machen des (Sport-)Lehrers in dieser Hinsicht das letztgültige Ziel des erzieherischen Unterrichtens“ (Prohl, 2012a, S. 79) sei.



Diese Vorstellung erscheint aus einer behindertenpädagogischen Perspektive insofern problematisch, als dass ihr stillschweigend die Annahme zu Grunde liegt, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Unterricht im Idealfall auch tatsächlich selber steuern können und wollen. Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, die ohne ununterbrochene pädagogische Unterstützung beispielsweise nicht kommunizieren können, würde in diesem Ansatz „das letztgültige Ziel des erzieherischen Unterrichtens“ auf Grund einer bildungstheoretischen Modellierung verwehrt bleiben. Problematisch erscheint diese Zielvorgabe allerdings auch für Schülerinnen und Schüler, die geistig nicht dazu in der Lage sind, ihre eigenen Lernprozesse selbstgesteuert zu organisieren. Unter der Perspektive von Behinderung würde es allenfalls darum gehen können, Grenzen auszuloten, wo sich das Verhältnis zwischen notwendiger sonderpädagogischer Betreuung und Selbständigkeit in Richtung Selbständigkeit verschieben lässt, ohne dass der Lehrende dabei obsolet würde.

Vor dem Hintergrund seiner bildungstheoretischen Überlegungen entwickelt Prohl ein didaktisches Modell des Erziehenden Sportunterrichts unter Berücksichtigung der lehrplanrelevanten Bewegungsfelder und der Pädagogischen Perspektiven (vgl. Abbildung 11), dessen identitätsstiftendes Kernelement, die Bewegungsbildung, „in den Horizont der Schlüsselqualifikationen *allgemeiner Bildung* (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit) eingebettet ist (innerer Kreis)“ (Prohl, 2012a, S. 91).

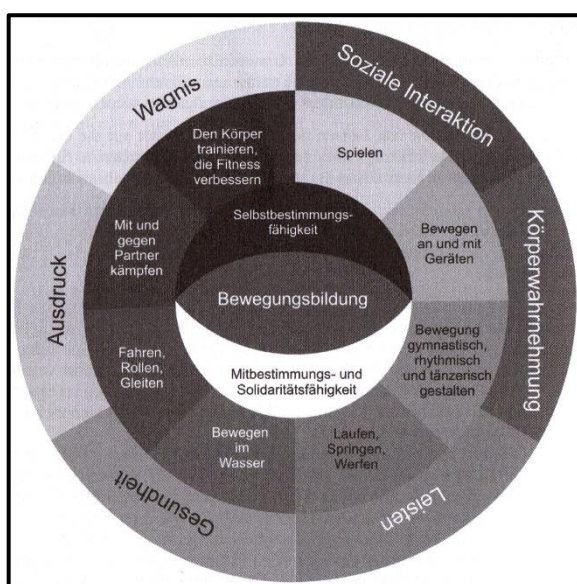


Abbildung 11: Didaktisches Modell des Erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2012a, S. 90)

Für die Sportdidaktik besonders verdienstvoll erscheint in diesem Kontext, dass sich Prohl aktiv darum bemüht, die von ihm – zweifellos zu Recht – konstatierte

Vermittlungslücke zwischen der bildungstheoretischen Konzeption eines erziehenden Sportunterrichts und „dessen konkreter Umsetzung in der didaktischen Praxis“ (Prohl, 2012c, S. 92) zu schließen (Prohl, 2004), weil der Bildungserfolg eines erziehenden Sportunterrichts nach seiner Auffassung primär davon abhängt, wie die Beziehung zwischen Gegenstand und Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Unterrichtssituation konkret gestiftet wird.

In diesem Sinne verweist Prohl unter der Perspektive kompatibler Vermittlungsformen der Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung auf primär induktiv strukturierte Vermittlungsformen wie den Projektunterricht, auf Unterrichtsvorhaben (Böcker, 2010; Laging, 2006b) oder auch auf das kooperative Lernen (Bähr, 2005; Gröben, 2005), wobei er insbesondere für das kooperative Lernen darauf hinweist, dass seine pädagogische Wirksamkeit auch empirisch gesichert sei (Prohl, 2012c, S. 104) und dass es „sich für die im engeren Sinne unterrichtliche Umsetzung [...] als besonders geeignet erweist“ (Prohl, 2012c, S. 111). Gleichwohl kommt Prohl zu dem Schluss, dass das kooperative Lernen „unter dem Aspekt des *Doppelauftrags des Erziehenden Sportunterrichts* [...] eine für Schüler wie Lehrer zwar anspruchsvolle, jedoch potenziell äußerst ertragreiche Vermittlungsform“ (Prohl, 2012c, S. 106) darstellt.

Exemplarisch illustrieren lässt sich der hohe Anspruch beispielsweise an dem Beispiel der Gruppenpuzzlemethode: „Die zentrale Annahme ist, dass Lerner sich gegenseitig helfen, weil das Gefühle der Verantwortung (im altruistischen Sinn) und der Wille, einander zu helfen, in eine Gruppenidentifikation münden, die ihrerseits wieder eine positive Interdependenz hervorruft“ (Prohl, 2012c, S. 103). Diese Methode folgt damit dem Ansatz, dass „der Bildungsbegriff einen reflexiven Bedeutungsinhalt (,sich bilden‘) [hat ..., MG] und im Kern zutiefst selbstbezüglich“ (Prohl & Scheid, 2012, S. 19) ist. Bildung ist in diesem Sinne untrennbar daran gebunden, dass sich die Schüler – trotz der doppelten Paradoxie des schulischen Sportunterrichts – innerlich am Bildungsprozess beteiligen (Scheid, 2012, S. 36).<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Unter der doppelten Paradoxie versteht Scheid (2012), zum Einen dass der schulische Sportunterricht zwar als Pflichtveranstaltung organisiert ist, die Schüler im Sportunterricht allerdings trotzdem eine subjektive Sinnerfüllung erleben sollen. Zum anderen geht es darum, dass auch die Schule selbst einerseits eine Allokationsfunktion zu erfüllen hat und andererseits erziehen und fördern soll.

Vor dem Hintergrund behindertenpädagogischer Wissensbestände kolportieren diese Ausführungen eine romantisierende Bildungskonzeption und lassen erwarten, dass kaum alle Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen an einem solchermaßen konzipierten Sportunterricht teilnehmen werden können. Der hohe kognitive Anspruch, der hier formuliert wird, erscheint im Gegenteil vielmehr dazu geeignet, potentiell zumindest Schülerinnen und Schüler aus den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, geistige Entwicklung sowie soziale und emotionale Entwicklung zu exkludieren.

### 3.4.3 Bildungsorientierte Bewegungsdidaktik

Kritische Anmerkungen zum erziehenden Sportunterricht und zur Idee der Mehrperspektivität wurden auch durch Laging (2006a, 2009, 2013a, 2013b) oder durch Böcker (2010) formuliert, was zu alternativen Überlegungen im Rahmen einer – wie sie hier benannt wird – bildungsorientierten Bewegungsdidaktik geführt hat, wie sie beispielsweise von Bietz (2015) oder von Scherer und Bietz (2013) formuliert worden sind. Beckers (2013, S. 180) liefert eine kompakte Zusammenfassung dieses Diskurses und der unterschiedlichen Positionen, wobei er in dem erwähnten Text darauf abzielt, darzulegen, dass die zentrale Kritik von Laging und Böcker, „die unterstellte Trennung zwischen Sacherschließung und Entwicklungsförderung“ (Beckers, 2013, S. 181) an der tatsächlichen Intentionalität des erziehenden Sportunterrichts vorbei gehe und deshalb ins Leere laufe.<sup>58</sup>

In diesem Sinne fußen Lagings Einwände primär auf der Annahme, dass sich der individuelle Sinn von sportlichen Handlungen durch Lehrende nicht transportieren und ansteuern lässt und eine didaktisch aufbereitete, mehrperspektivische Thematisierung von Unterrichtsgegenständen wenig ertragreich erscheint, weil der Sinn „erst im Handeln des Subjekts selbst“ (Laging, 2005b, S. 278) entstehen kann. Zudem ließen sich die pädagogischen Perspektiven leicht als Zieldimensionen des Sportunterrichts verstehen, „die das Gemüt der

---

<sup>58</sup> Wegen der überaus kontroversen und teilweise auch emotionalen Diskussion sei an dieser Stelle nochmals erwähnt, dass es hier – selbst keiner dieser „Schulen“ zugehörig – nicht darum geht, in dieser Frage Partei zu ergreifen, sondern vielmehr darum, den Diskussionsstand möglichst neutral zu beschreiben, um ihn unter der hier verfolgten Fragestellung analysieren zu können.

Schülerinnen und Schüler vorab bestimmen. Dann bliebe bei einer bildungstheoretischen Reflexion des Gedankens, [...] nicht mehr viel übrig“ (Laging, 2005b, S. 277; Prohl, 2012a, S. 83).<sup>59</sup>

In ähnlicher Diktion haben zuletzt auch Scherer und Bietz (2013) argumentiert, dass Unterrichtsvorhaben in einem erziehenden Sportunterricht ihren Ausgangspunkt rein normativ „von jeweiligen pädagogischen Perspektiven und den damit verknüpften Bildungszielen“ (Scherer, H.-G. & Bietz, 2013, S. 42) nehmen, wobei unklar bleiben würde, „welches Thema aber die Inhalte selbst aufwerfen, was also das Thema des Sich-Bewegens ist und welche Art von individuellem Weltbezug dabei thematisch angeregt und abverlangt wird“ (Scherer, H.-G. & Bietz, 2013, S. 42). Unter der Perspektive einer Erziehung durch Sport spiele die Sache selbst und ihre jeweilige Struktur damit keine Rolle und sei beliebig austauschbar (Schürmann & Temme, 2015, S. 86).

Scherer und Bietz und analog auch Laging (2006a) plädieren vor diesem Hintergrund dafür, von einer strukturellen Gegenstandsbestimmung auszugehen, „die zunächst danach fragt, was im Bewegen selbst zum Thema gemacht wird und welche Bildungspotentiale mit den dabei abverlangten Handlungsprozessen verbunden sein können“ (Scherer, H.-G. & Bietz, 2013, S. 43). Das pädagogische Potential des Faches Sport ergibt sich in diesem Kontext daraus, „welche Erfahrungspotentiale die Bewegungsinhalte selbst durch das bieten, was sie als spezifische Form der Weltauseinandersetzung jeweils thematisieren“ (Scherer, H.-G. & Bietz, 2013, S. 43). Schürmann und Temme (2015, S. 87) führen unter Bezugnahme auf dieses Didaktikverständnis allerdings kritisch aus:

„Die pädagogische Aufgabe ist dort, diesen Lernprozess im Geist der Aufklärung so zu gestalten, dass sich die Bildung einer freien und einmaligen Persönlichkeit dabei ereignen kann, also im gelungenen Fall ein Kollateralnutzen des Lernens des Speerwerfens ist. Wir sind pessimistisch, wie häufig real praktizierter Sportunterricht in dieser Hinsicht tatsächlich gelingt und fürchten, dass die Kollateralschäden beschädigter Persönlichkeiten überwiegen könnten“ (Schürmann & Temme, 2015, S. 87).

---

<sup>59</sup> Zudem merken Scherer und Bietz (2013, S. 43) an, was im hier vorgenommen thematischen Zugriff allerdings nicht weiter thematisiert wird, „dass die so genannten Bewegungsfelder, die die Inhaltsbereiche des sportlichen Bewegens strukturieren, gegenüber den reinen Sportartenkonzepten zwar offener geworden sind, weil sie vielfältige Bewegungsformen einbeziehen, dass sie aber kategorial auf der gleichen Ebene, nämlich der Produktebene des Bewegens ansetzen und im Grunde nur andere, offenere Gruppierungen vornehmen“ (auch Bietz (2015, S. 202).

Gleichwohl konstatieren Schürmann und Temme, dass die *pädagogischen* Unterschiede zwischen einer Ontologie *Bewegen als Verhalten* und einer Ontologie *Bewegen als Handeln*, womit der didaktische Ansatz von Scherer und Bietz (2013) adressiert ist, zwar fein sein, „aber alles entscheidend“ (Schürmann & Temme, 2015, S. 86).<sup>60</sup> Für das Verständnis der fachimmanenten Diskurse ist dabei entscheidend, dass der erziehende Sportunterricht und dort insbesondere der Auftrag der Erziehung *durch* Sport – zumindest von den in diesem Kapitel zitierten Autoren – fest an die Ontologie *Bewegen als Verhalten* geknüpft wird, was sich in diesem Sinne nach Schürmann und Temme (2015, S. 86) erst ändern könne, „wenn man zu lernende sportliche Bewegungen nicht mehr als Verhalten konzipiert“.

In ähnlicher Diktion konstatiert auch Laging „zwei sich diametral gegenüberstehenden Positionen“ (Laging, 2015, S. 163), in Bezug auf die Beiträge von Gogoll (2015) und Balz (2015), die er einem erziehenden Sportunterricht zu-rechnet und den Beiträgen von Bietz (2015) Franke (2015), die er dagegen einer körper- und bewegungsorientierten Konzeption des Bewegungslernens verpflichtet sieht.<sup>61</sup>

„In den ersten beiden Beiträgen geht es im Lernverständnis gar nicht um die Bewegung selbst, sondern einerseits um die pädagogischen Perspektiven (Balz) auf Bewegung, Spiel und Sport als Lerngegenstand und andererseits um die Ausbildung einer sport- und bewegungskulturellen Kompetenz (Gogoll), die im und am Sport gelernt werden kann. Die beiden anderen Beiträge fokussieren auf die Bildsamkeit des Körpers mit Erkenntnischarakter (Franke) bzw. auf die Bewegung als Prozess kultureller Formung (Bietz) jeweils im Hinblick auf das Bildungspotential, das daraus für das Bewegungslernen erwächst“ (Laging, 2015, S. 164).

Unabhängig von der Frage, ob der erziehende Sportunterricht tatsächlich umstands- und ausnahmslos der Domäne einer Ontologie *Bewegen als Verhalten*

---

<sup>60</sup> In dem zitierten Beitrag stellen Schürmann und Temme metatheoretische Überlegungen zur bildungstheoretischen Fundierung der didaktischen Diskurse um das Lehren und Lernen von Bewegungen an. Unter der Maßgabe, „dass alles Wissen konzeptualisiertes Wissen sei“ (Schürmann & Temme, 2015, S. 83), gehen sie u. a. der Frage nach, welche Grundannahmen der Bewegungskonzeption von Scherer und Bietz zugrunde liegen und kommen dabei zu dem Schluss, dass der zentrale Kern von Scherer und Bietz auf die Formel gebracht werden könne: „Die kleinste Analyseeinheit der Modellierung von Lernen und Lehren menschlicher Bewegungen kann/sollte nicht »Bewegen als Verhalten« sein, sondern »Bewegen als Handeln«, (Schürmann & Temme, 2015, S. 83). Die im Detail recht komplexe Argumentation kann hier nicht weiter ausgebreitet werden und es sei zur weiteren Lektüre auf die zitierte Literatur verwiesen.

<sup>61</sup> Diese Ausführungen beziehen sich auf den von Bietz, Laging und Pott-Klindworth (2015) herausgegebenen Sammelband *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen* und dort auf das Kapitel III *Bildung und Bewegungslernen*.

zugerechnet werden kann, was hier kritisch in Frage gestellt wird,<sup>62</sup> geht es unter der eigenen Perspektive – durchaus im Sinne von Schürmann und Temme – vielmehr um die Frage, nach immanenten Grundannahmen und deren Sichtung unter der Perspektive der Disability Studies.

Unter diese Perspektive fällt insbesondere im Kontext der Ausführungen von Schürmann und Temme ins Auge, dass der inneren Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Bildungsprozess eine zentrale Bedeutung zugemessen wird. So machen diese das Scheitern einer Erziehung durch Sport daran fest, dass die Entwicklung zu einer freien und einmaligen Persönlichkeit in einer Ontologie *Bewegen als Verhalten* eben nicht die eigene Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sei:

„Wenn rein phänomenal der Auftrag erfüllt wird, war es eine Fremdbestimmung, der die Schüler und Schülerinnen »freiwillig« zugestimmt haben, die aber nicht im strengen Sinne *ihre* Entwicklung war. Normalerweise wird aber genau deshalb der Auftrag erst gar nicht erfüllt, denn Freiheit und Einmaligkeit von Personen ist nichts, was werden könnte, sondern etwas, was sich bilden muss“ (Schürmann & Temme, 2015, S. 86)

Diese Aussagen mögen innerhalb der bildungstheoretischen Debatten in den Erziehungswissenschaften gut belegt sein, verweisen aber auf denselben toten behindertenpädagogischen Winkel bzw. werfen dieselbe Frage auf, die schon in Kapitel 3.4.2 gestellt wurde, was das für Schülerinnen und Schüler bedeutet, die sich dadurch auszeichnen, dass sie sich eben nicht freiwillig auf schulisch intendierte Bildungsangebote einlassen bzw. aufgrund einer Behinderung nicht dazu in der Lage sind. An dieser Stelle werden beispielsweise Menschen mit einer Verhaltensbehinderung, die sich u. a. dadurch auszeichnen können, dass es ihnen ggf. nicht möglich ist, auf den intendierten Bildungsakt einzugehen, durch bildungstheoretische Annahmen potentiell exkludiert (vgl. Kap. 4.2.3).

Auch aus der Perspektive von Menschen, die nur eingeschränkt oder gar nicht zu einer eigenständigen zielgerichteten Bewegung in der Lage sind, ist zudem

<sup>62</sup> Folgen wir Schürmanns und Temmes Systematisierungsvorschlag, die Debatte um das Lernen und Lehren von Bewegungen in binärer Kodierung entweder als *Bewegen als Verhalten* oder als *Bewegen als Handeln* zu modellieren, wird hier – auch auf der Grundlage der eigenen Arbeiten (Giese, 2008a, 2010c, 2013a) – der elaborierten Argumentation von Scherer und Bietz (2013) gefolgt, die Modellierung *Bewegen als Handeln* zu präferieren. Unabhängig von dieser Bekundung ist aber kritisch in Frage zu stellen – was hier allerdings nicht weiterverfolgt werden kann – ob der erziehende Sportunterricht in all seinen Facetten überhaupt gerechtfertigter Weise als *Bewegen als Verhalten* modelliert werden kann. Die binäre Modellierung scheint vielmehr eine differenzierte Betrachtung pragmatisch-sportdidaktischer Positionen, wie sie in Kapitel 3.4.1 versucht wird, zu verhindern und einer schimärenhafte Totalopposition das Wort zu reden, die für den weiteren Verlauf der Debatte eher hinderlich als förderlich ist.

die starke Betonung der Bedeutung der Bewegung für Bildungsprozesse, wie sie bereits in Kapitel 3.3.3 diskutiert wurde, auch hier kritisch zu hinterfragen. So betont Bietz, dass Bewegung nicht nur der Modus sei, in dem sich Bildungsprozesse realisieren, sondern dass Bewegung „strukturell gleichsam eine Bedingung von Bildung in der Weise [sei, MG], dass sie eine ursprüngliche Form der Differenzbildung und der akzentuierten Durchbrechung von kontinuierlichen Verläufen bedingt“ (Bietz, 2015, S. 216). Problematisch erscheint die Bekundung, insbesondere weil dabei „den bewegungskulturellen Praktiken des Sports oder des Tanzes“ (Bietz, 2015, S. 216) eine ganz eigene Bedeutung zukomme, weil ästhetische Bewegungsakte „durch bestimmte Qualitäten im sinnlich-konkreten Erleben von Weltbezügen gekennzeichnet [sind, MG], die in der leiblichen Dimension geformt und in besonderer Weise um ihrer besonderen Werthaftigkeit willen ins Außergewöhnliche zugespitzt werden“ (Bietz, 2015, S. 216). Differenzen und Durchbrechungen habituierter Verhaltensmuster scheinen sich vor diesem Hintergrund besonders dann zu artikulieren, wenn es um spezifische „bewegungskulturelle Erscheinungsformen“ (Bietz, 2015, S. 217) geht. Die zentrale Gegenfrage, was das für Personen bedeutet, die zur Aufführung etablierter bewegungskulturelle Erscheinungsformen nicht in der Lage sind, bleibt auch hier unbeantwortet. Unklar bleibt auch, ob die „besondere Werthaftigkeit“ auch mit besonderen Bildungspotentialen einhergeht oder jeder Bewegung das qualitativ gleiche Bildungspotential innewohnt.

Betont Bietz an anderer Stelle unter Bezug auf Klafki, dass der Prozess der Differenzbildung nicht als rein kognitiver Vorgang zu verstehen sei (Bietz, 2015, S. 212), sondern „sich wesentlich aus einer Reflexivität, die in das Bewegen eingelassen ist und als Reflexion *im* Tun verstanden werden kann“ (Bietz, 2015, S. 216), zu verstehen sei, deuten sich hier zwar Brücken an, um die Frage nach der Reflexionsfähigkeit nicht ausschließlich an komplexe kognitive Abstraktionsleitungen zu koppeln, gleichzeitig wird der Bildungsprozess aber an induktive Erfahrungsprozesse gekoppelt, in denen es darum gehen soll, „Einsichten in die strukturelle Beschaffenheit der Welt bzw. eines thematischen Ausschnitts von Welt [zu finden, MG] und es muss eine entsprechende Fragehaltung ausgeprägt sein“ (Bietz, 2015, S. 212). Auch wenn die Bildungsprozesse damit nicht exklusiv an kognitive Prozesse gebunden werden, geht es schlussendlich doch um eine kognitive Durchdringung des ‚Stolperns‘ und in diesem Sinne auch um anspruchsvolle kognitive Abstraktionsleistungen.

### 3.4.4 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Auch wenn sicherlich zu konstatieren ist, dass zu der aktuellen curricularen Leitidee der Kompetenzorientierung bisher keine tragfähige fachdidaktische Konzeption existiert und „dass sich Lehrplankommissionen bislang nicht auf ein überzeugendes fachspezifisches Kompetenzmodell stützen konnten“ (Stibbe, 2013, S. 33), kann bzw. darf nicht übersehen werden, dass etwa seit der Jahrtausendwende auch dem Unterrichtsfach Sport – obwohl selbst gar nicht Gegenstand internationaler, schulischer Leistungsvergleichsstudien – „schlanke, standardorientierte Kernlernpläne, die ausschließlich die Ergebnisse des Unterrichts bei den Schülerinnen und Schülern im Fokus haben“ (Aschebrock, 2013, S. 69) durch kultusministeriale Vorgaben verordnet sind.

An dieser bildungspolitischen Setzung hat bisher und wird – aller Voraussicht nach – auch mittel- bis langfristig die skeptische Rezeption sowie die breite fachwissenschaftliche Kritik nichts ändern (u. a. Bockrath, 1998; Franke, 2008; Prohl, 2012a, S. 85; Prohl & Krick, 2008; Stibbe, 2011a; Thiele, J., 2012). Nach Aschebrock (2013, S. 71; auch Aschebrock & Stibbe, 2008) impliziert die Dominanz der Kompetenzorientierung vor allem die folgenden vier Problembereiche, die hier nur benannt, aber nicht weiter referiert werden, wofür auf die zitierte Literatur verwiesen wird: das Legitimationsproblem, das Reduktionsproblem, das Differenzierungsproblem und das Konstruktionsproblem. Zudem bestehe die Gefahr, „sich bei der Formulierung von Standards im Fach Sport vom pädagogischen Gesamtkonzept eines erziehenden Sportunterrichts zu verabschieden und Sportabzeichenprüfungen, Fitnessstandards und motorische Fertigkeitstest als Kriterien für das fachspezifische Bildungsniveau heranzuziehen“ (Aschebrock, 2013, S. 70).

Ähnlich kritisch beurteilt auch Prohl die Kompetenzorientierung und verweist unter Bezugnahme auf die Debatte um die Curriculumtheorie in den 1970er Jahren darauf, „dass hier ganz offensichtlich ein Weg beschritten wird, der das Fach Sport schon einmal in die Irre geführt hat“ (Prohl, 2012a, S. 86).

„Mit der aktuellen Einführung von *Bildungsstandards* für den Sportunterricht drohen pädagogisch relevante Aufgaben des Sportunterrichts abermals aus dem Blick zu geraten, indem die ausschließliche Fokussierung auf den ‚Lernoutput‘ gleichsam eine ‚Halbierung‘ des *Doppelauftrages* zur Folge hat. Aus diesem Grund wird der Einführung von *Bildungsstandards* in der Sportdidaktik gegenwärtig mit großer Skepsis begegnet bzw. gänzlich abgelehnt“ (Prohl, 2012a, S. 87).



In dieser diffizilen Gemengelage aus fachwissenschaftlicher Gegenrede, bildungspolitischer Setzung und vor dem Hintergrund eines gleichzeitig gegebenen, umfangreichen Beratungsbedarf in der schulischen Praxis kommt insbesondere Gogoll (u. a. 2010, 2011, 2012, 2013, 2014; vgl. auch Gogoll & Kurz, 2013), aber auch Kurz (2008; vgl. auch Kurz & Gogoll, 2010) oder Stibbe (2011b) das Verdienst zu, sich differenziert und nachhaltig mit der Frage auseinanderzusetzen, „ob und unter welchen Bedingungen Kompetenzen als individuelle Voraussetzungen für Bildungsmöglichkeiten im Lernbereich ‚Bewegung, Spiel und Sport‘ angesehen werden können“ (Stibbe, 2013, S. 33).

Um dabei einen – wie oben kolportiert – „bildungsbezogenen Reduktionismus zu vermeiden“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 82), weisen die Autoren unter Rückgriff auf die sog. „Klieme-Expertise“ darauf hin, dass sich auch Bildungsstandards und Kompetenzmodelle selbstverständlich an den allgemeinen Bildungszielen des Faches zu orientieren haben und dass sich daraus die Forderung ergibt, „die jeweiligen Vorstellungen über die allgemeinen Bildungsziele des Faches, an denen diese Prüfung vorgenommen werden kann, offenzulegen“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 82). In diesem Sinne argumentieren die Autoren (auch Gogoll, 2013, S. 10), dass es gerade im *Lernbereich Bewegung, Spiel und Sport* sinnvoll erscheint und zudem in der Tradition des Faches verwurzelt sei, die fachlichen Bildungsziele an das *Handeln* des Individuums, an seine Handlungsfähigkeit, zu knüpfen. Diese Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler beschränkt sich dabei nicht nur auf das aktive sportliche Handeln selbst, sondern auch „auf den Grad an Selbstbestimmtheit und Verantwortlichkeit, mit der sie sport- und bewegungsbezogene Handlungsentscheidungen in, neben und nach der Schule treffen und umsetzen können“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 84).

Um diese Überlegungen für ein operationalisierbares Kompetenzmodell des *Lernbereichs Bewegung, Spiel und Sport* nutzbar machen zu können, argumentieren Gogoll und Kurz, dass die – zweifellos plausible – Grundannahme, dass sich sportliche Bildungsergebnisse zuvörderst auch im praktischen Handeln der Menschen zeigen, auch zu gewissen „Erwartungen an das Handeln von Menschen im Bereich Sport und Bewegung“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 84) führen. Zentral erscheint dabei vor allem, dass das sportliche Handeln auf Basis von verstandes- und vernunftbasierten Orientierungsleistungen erfolge (Gogoll, 2013, S. 14). In diesem Sinne plädieren die Autoren für ein dreistufiges Modell

der Thematisierung von Unterrichtsinhalten, das mit drei qualitativ unterschiedlichen Niveaustufen von Lernergebnissen bei den Schülern korreliert (Gogoll, 2013, S. 20; Gogoll & Kurz, 2013, S. 87):

- a) Erkunden: Auf der ersten Stufe geht es um das sportliche Handeln selbst und um das Verbessern von motorischen und ggf. auch motivationalen Eigenschaften.
- b) Sachlich-reflexives Erschließen: Auf der zweiten Stufe geht es über das sportliche Handeln hinaus, darum, Wissen zu vermitteln, das es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, eigenständig und sachkompetent sportliche Fertigkeiten zu verbessern.
- c) Intentional-reflexives Erschließen: Auf der dritten Stufe geht es darum, mit diesem Wissen reflektiert umzugehen und beispielsweise die Relevanz einzelner sportlicher Handlungsfelder vor dem Hintergrund der eigenen Lebenssituation bewerten zu können.

Für die eigene Fragestellung ist dabei von besonderer Bedeutung, dass Gogoll und Kurz (2013, S. 89) explizit darauf hinweisen, dass der Sportunterricht erst dann das volle pädagogische Potential des Faches ausschöpfe bzw. erst dann zur Bildung beitrage, „die nun auch die Fähigkeit zur Selbstbestimmung einschließt [...], wenn der Unterricht auch die zweite und die dritte Stufe erreicht“.

Die hohe Bedeutung, die in diesem Ansatz kognitiven bzw. intellektuellen Anteilen zukommt, ist – wie bei den in den vorangehenden Kapitel diskutierten sportdidaktischen Ansätzen auch – evident und wird von Gogoll selbst betont, wenn er von *komplexen Übersetzungsleistungen* spricht, bei denen Schülerinnen und Schüler „sportbezogene Erfahrungen zu mehr oder minder abstrakten Wissensstrukturen verdichten, die sie anschließend wiederum für ihr eigenes sportpraktisches Handeln einsetzen können“ (Gogoll, 2013, S. 16). Den deklarierten Bildungszielen auf den anzustrebenden Ebenen 2 und 3 liegt damit allerdings die Grundannahme zu Grunde, dass Schülerinnen und Schüler auch verstandes- und vernunftorientiert handeln *können* und *wollen*. Beide Aspekte können auf Grund unterschiedlicher Ursachen und dazu kann u. U. auch eine Behinderung gehören, jedoch keinesfalls als gegeben vorausgesetzt werden.

Die referierten Überlegungen implizieren unter der Perspektive der Disability Studies problematische Umkehrschlüsse, die hier in konstruktiver Absicht kritisch gespiegelt werden sollen: So ist beispielsweise zu fragen, ob Menschen, die auf Grund einer sprachlichen, einer geistigen oder einer Lernbehinderung

reduzierte verstandes- und vernunftorientierte Leistungen zeigen, was im referierten Stufenmodell u. U. defizitäre Bildungsergebnisse auf den Stufen 2 und 3 impliziert, dadurch von vornerein vom Bildungserfolg ausgeschlossen werden bzw. als *weniger* bildungsfähig deklariert werden müssen. Die Rückfrage lässt sich noch weiter zuspitzen, indem gefragt wird, ob Menschen, die auf Grund einer schweren Mehrfachbehinderung nur zu rudimentären Verstandes- und Vernunftleistungen in der Lage sind und deshalb ggf. nicht einmal auf Stufe 1 Bildungserfolge erbringen können und die geforderten Übersetzungsleistungen auf den Stufe 2 und 3 aber keinesfalls erreichen werden, dadurch grundsätzlich vom Bildungserfolg ausgeschlossen werden bzw. als *nicht* bildungsfähig zu deklarieren sind. Und was ist mit Menschen mit einer schweren körperlichen Behinderung, die zwar auf Stufe 1 keine Leistungserfolge erbringen können, auf den Stufen 2 und 3 allerdings gute Leistungen erbringen können. Gibt es in diesem Sinne eine Genealogie der Stufenfolge? Was bedeutet es, wenn Menschen, die sich in einem Rollstuhl bewegen nur partiell an den Leistungszielen der Stufe 1 teilhaben können. Erwächst daraus eine qualitative andere Form der Bildung im Sport?

Mit diesen kritischen Rückfragen sollen die elaborierten Überlegungen zu Bildungsstandards und zur Kompetenzorientierung im *Lernbereich Bewegung, Spiel und Sport* nicht grundsätzlich zurückgewiesen werden und es soll auch nicht in Abrede gestellt werden, dass sich die Differenzlinie Behinderung möglicherweise in die Modellierung integrieren lässt. Es geht vielmehr darum aufzuzeigen, dass die Differenzlinie Behinderung auch in diesem Ansatz – zumindest bisher – stillschweigend außerhalb des intendierten Wirkungskreises des Modells liegt. Kritischer formuliert ist auch diesem Ansatz zu attestieren, dass er geeignet erscheint, ein exkludierendes Potential in Bezug auf Menschen mit Behinderungen zu entfalten, was unter der Vorgabe einer inklusiven Sport- und Bewegungspädagogik nicht akzeptabel erscheint.

Unter der Perspektive der eigenen Fragestellung erscheint zudem besonders diskussionswürdig, dass sich Gogoll und Kurz (2013, S. 82) auf ein „praktisches“ Bildungsverständnis nach Zirfas (2011) beziehen, der an anderer Stelle – explizit mit Blick auf die Differenzlinie Behinderung – darauf hinweist, dass Selbstbestimmung eben gerade nicht an komplexe kognitive Abstraktionsleistungen gebunden werden könne, weil „hiermit doch oftmals sehr umfangreiche Rationalitäts- und Reflexivitätsansprüche verbunden [sind, MG], die von vielen Menschen kaum eingelöst werden können“ (Zirfas, 2012, S. 80).

### 3.4.5 Zwischenfazit: Die Fachdidaktik Sport und ihr exklusives Potential

Wurden in den vorangehenden Kapiteln vier zentrale didaktische Ansätze im Unterrichtsfach Sport diskutiert und mit ersten unsystematischen Kommentaren zu ihrem inklusivem bzw. zu ihren exklusivem Potential aus einer behindertenpädagogischen Perspektive versehen, soll an dieser Stelle der Versuch unternommen werden, erste Ergebnisse im Sinne eines Zwischenfazits aus der Perspektive der eigenen Fragestellung, der Frage nach immanenten fachdidaktischen Inklusionshemmnissen, möglichst systematisch zusammenzufassen. Wegen des kritischen Grundtenors, der sich in Folge dieses Vorhabens in diesem Kapitel ventiliert, sei eingangs betont, dass es dabei selbstverständlich nicht darum geht, die referierten didaktischen Ansätze per se zurückzuweisen. Keiner der diskutierten fachdidaktischen Ansätze nimmt für sich in Anspruch, einen Beitrag zum Inklusionsdiskurs leisten zu wollen oder die Differenzlinie Behinderung mitzudenken, weshalb die hier herausgearbeiteten behindertenpädagogischen Leerstellen im Grunde nicht als direkte Kritik an den didaktischen Konzeptionen zu lesen sind.

Die vorangestellte kurze Einführung in die Disability Studies sollte allerdings – auch die Sport- und Bewegungspädagogik – dafür sensibilisieren, dass die Frage nach der Barrierefreiheit unserer anthropologischen, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Grundannahmen im Unterrichtsfach Sport allerdings trotzdem bzw. *gerade deshalb* zu stellen ist. Immanente Barrieren und Inklusionshemmnisse sind zu benennen und zu reflektieren, um die Entwicklung einer inklusiven Fachdidaktik Sport im Sinne der Inklusion und hier insbesondere im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention konstruktiv voran zu bringen. Dass ihre Perspektive – zumindest bis dato – nicht mitgedacht wurde bzw. schlichtweg ignoriert wurde, kann für Menschen mit Behinderungen vor dem Hintergrund des intendierten Ziels der vollen Teilhabe am Kulturphänomen Sport weder Trost, Hilfe noch Entschuldigung sein. Auch, dass diese Perspektive sicherlich nicht absichtlich ausgeklammert wurde, ändert nichts daran, dass die Sport- und Bewegungspädagogik auf der Basis romantisierender, anthropologischer Grundannahmen und korrespondierenden Bildungsvorstellungen ein exkludierendes und diskriminierendes Potential in Bezug auf Menschen mit Behinderungen entfaltet. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist auch die Fachdidaktik Sport dazu verpflichtet, die Bedarfe von Menschen mit Behinderungen stärker als bisher zu beachten.

In diesem Sinne soll im Folgenden zusammenfassend für romantisierende bildungstheoretische und fachdidaktische Modellierungen sensibilisiert werden, die mit sportanthropologischen Grundannahmen korrelieren, deren potentiell behindertenfeindliches und diskriminierendes Potential in Kapitel 3.2 kritisch diskutiert wurde. Im Geiste des dort herausgearbeiteten anthropologischen Topoi des fitten und gesunden Leistungsmenschen sind auch die hier referierten fachdidaktischen Positionen – jenseits ihrer konzeptionellen Unterschiede, deren Bewertung je nach eigener didaktischer Positionierung zwischen marginal und fundamental schwankt – übereinstimmend davon getragen, dass die fachdidaktischen Konzeptionen (a) *reflexionsfähige*, (b) *bewegungsfähige* und (c) *bildungswillige* Schülerinnen und Schüler adressieren. Alle vier referierten fachdidaktischen Konzeptionen entfalten damit ein exkludierendes Potential im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen.

(a) Reflexionsfähigkeit: So wird allen referierten Ansätzen entweder von den eigenen Vertretern selbst oder in der externen Rezeption attestiert, dass sie im Sport- und Bewegungsunterricht überaus anspruchsvoll seien, hohe Anforderungen an Schüler und Lehrkräfte stellen und nicht zuletzt deshalb in der Schulpraxis kaum vorkommen bzw. wenig unterrichtspraktische Relevanz besitzen würden (Balz & Neumann, 2013, S. 149; Gogoll, 2013, S. 16; Prohl, 2012c, S. 106; Schierz & Thiele, 2013, S. 143; Schürmann & Temme, 2015, S. 87). Solchermaßen romantisierenden Bildungsvorstellungen, die sich primär darauf zu berufen scheinen, die kognitiven Ansprüche an die Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Steigerungslogik auf einem möglichst hohen intellektuellen Anforderungsniveau zu verorten und ständig zu erweitern, soll hier in dem Sinne widersprochen werden, als dass die Fachdidaktik Sport im Geiste einer inklusiven Sportdidaktik stärker als bisher auch Menschen mit in den Blick nehmen muss, die zu diesen Abstraktions- und Kognitionsleistungen – aus welchen Gründen auch immer – nicht in der Lage sind.

Zentrale Fragen, was beispielsweise unterschiedliche Behinderungsformen von Menschen, die im schulischen Kontext traditionell dem *Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung* zugerechnet werden, für das Bildungspotential dieser Schülerinnen und Schüler bedeutet, bleiben ungeklärt und aus der theoretischen Modellierung ausgeschlossen.

So plädieren auch Schierz und Thiele (2013), die sich durchaus tiefsinnig um eine Weiterentwicklung des Ansatzes der Handlungsfähigkeit bemühen, für ein

Unterrichten auf drei unterschiedlichen Niveaustufen, wobei sich die erste Niveaustufe, die ihrer Meinung nach den Alltag des Sportunterrichts bestimmt, dadurch auszeichnet, dass „die Ergebnisse vor- und außerschulischer Sozialisation durch Erziehungskorrektur“ (Schierz & Thiele, 2013, S. 141) überformt werden. Dabei geht es darum, einen Minimalstandard an motorischer Kompetenz zu erreichen, der „vornehmlich durch das Erlernen und das Einüben sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Schierz & Thiele, 2013, S. 142) gekennzeichnet ist. Dabei betonen auch Schierz und Thiele (2013, S. 143), den hohen Anspruch an das Fach Sport, den diese Form des Unterrichtens beinhaltet. Nach Bietz (2015, S. 204) geht es den Autoren dabei im Kern darum, mit der Reflexivität „das zentrale Strukturmoment von Bildung“ zu bestimmen und das Feld des Sports als ein Feld zu interpretieren, dass „die Akteure mit eigenen Prioritäten und Präferenzen belegen können und müssen“ (Bietz, 2015, S. 204). Im Sinne von Kapitel 3.4.3 kritisiert Bietz, dass auch in diesem Ansatz die unmittelbare Bewegungsebene zugunsten von „komplexen Sinnbezügen des soziokulturellen Phänomens Sport“ (Bietz, 2015, S. 204) ausgeblendet bleibt, weshalb Bietz in Frage stellt, „ob eine ausschließlich kognitive Sinnerörterung auf dieser übergeordneten Ebene geeignet ist, persönliche Prioritäten und Präferenzen [...] sowie ein subjektives Verhältnis dazu entwickeln zu können“. So macht auch der Ansatz von Schierz und Thiele keine Ausnahme dabei, dass immanent von hohen Reflexions- und Abstraktionsleistungen der Subjekte auszugehen sein wird und der Bildungsprozess unmittelbar daran gekoppelt wird. Es geht auch hier nicht darum, die didaktischen Überlegungen von Schierz und Thiele deshalb grundsätzlich zu verwerfen, es ist aber darauf hinzuweisen, dass Menschen, die zu diesen Reflexions- und Abstraktionsleistungen nicht in der Lage sind, auch aus diesem didaktischen Bildungsmodell herausfallen.

Wird die Bedeutung der *Reflexionsfähigkeit* in den referierten didaktischen Ansätzen expressis verbis formuliert oder diesen zugeschrieben, gestaltet sich die Sachlage in Bezug auf die beiden Momente der *Bildungswilligkeit* und der *Bewegungsfähigkeit* theoretisch verstrickter, weil diese Annahmen gerade nicht expressis verbis formuliert werden, sondern den referierten Ansätzen vielmehr im Sinne eines immanenten anthropologischen Hintergrundrauschens unausgesprochenen zu Grunde liegen.

(b): Bewegungsfähigkeit: Gerade die Annahme, dass sich die didaktischen Überlegungen im Unterrichtsfach Sport selbstverständlich an Personen richten,

die sich zielgerichtet bewegen können, mag auf den ersten Blick trivial erscheinen – geht es doch schließlich um *Sport*unterricht. Was sonst als die zielgerichtete und selbständige Bewegung sollten die Inhaltsfelder des Schulsports bzw. die Bewegungsfelder eines erziehenden Sportunterrichts adressieren. Auch dass sich die erste Niveaustufe eines kompetenzorientierten Fachunterrichts im *Lernbereich Bewegung, Spiel und Sport* unausgesprochen auf Menschen bezieht, die sich intentionale und zielgerichtet bewegen, erscheint vor diesem Hintergrund nicht der Erwähnung oder gar der Problematisierung zu bedürfen.

Eine elaborierte kulturphilosophische Rückversicherung und bildungstheoretische Fundierung, die diese Annahme explizit reflektiert, findet sich im Ansatz einer bildungsorientierten Bewegungsdidaktik (vgl. Kap. 3.4.3). Unausgesprochen liegt diese anthropologische Grundannahme aber auch den anderen hier diskutierten fachdidaktischen Ansätzen zu Grunde. Die Annahme, dass Bildung untrennbar an Bewegung gebunden ist, wird darüber hinaus auch in verschiedenen Ansätzen in der Behindertenpädagogik diskutiert (vgl. Kap. 3.3.3; 4.2.2). Im Kontext der Sport- und Bewegungspädagogik erscheint allerdings problematisch, dass damit immanent die selbstgesteuerte, semantisch imprägnierte und zielgerichtete Bewegung gemeint ist, womit sich fundamentale Unterschiede zu den behindertenpädagogischen Ansätzen auftun.

So spricht beispielsweise Prohl sinngemäß davon, dass sich das Bildungspotential eines erziehenden Sportunterrichts primär „im Vollzug des ästhetischen Handelns“ (Prohl, 2012a, S. 76) verwirklicht. Das ästhetische Handeln ist seinerseits dadurch gekennzeichnet, dass es sich aus der reinen Zweckrationalität des Handelns befreit hat und der Mensch sich das Hindernis freiwillig in den Weg stellt, „sodass es den Zweck hat, als Mittel der Ermöglichung dieser spezifischen Form des Bewegungsvollzuges zu fungieren“ (Prohl & Scheid, 2012, S. 26). Zur Einlösung dieses Bildungsanspruchs bedarf es zweifellos eines Individuums, das u. a. auch körperlich dazu in der Lage ist, sich solche Hürden selbstbestimmt in den Weg zu stellen.

Kongenialem Überlegungen finden sich auch bei Bietz (2015), der „den bewegungskulturellen Praktiken des Sports oder des Tanzes“ (Bietz, 2015, S. 216) eine besondere Bedeutung zuschreibt, weil ästhetische Bewegungsakte „durch bestimmte Qualitäten im sinnlich-konkreten Erleben von Weltbezügen gekennzeichnet [sind, MG], die in der leiblichen Dimension geformt und in besonderer Weise um ihrer besonderen Werthaftigkeit willen ins Außergewöhnliche zuge-

spitzt werden“ (Bietz, 2015, S. 216). Dass das Bildungspotential des sportlichen Handelns dabei insbesondere an spezifische „bewegungskulturelle Erscheinungsformen“ (Bietz, 2015, S. 217) geknüpft wird und dass es selbstverständlich auch Menschen gibt, die auf Grund einer Behinderung zur Aufführung dieser bewegungskulturellen Erscheinungsformen nicht in der Lage sind, wurde in Kapitel 3.4.3 bereits thematisiert.

Aus der Perspektive der Differenzlinie Behinderung bleiben im Hinblick auf Menschen mit einer körperlichen Behinderung, die im schulischen Kontext traditionell dem *Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* zugerechnet werden, zentrale Fragen ungeklärt:

- Was ist beispielsweise mit Menschen, die sich auf Grund einer Behinderung in einem Rollstuhl fortbewegen. Können sich solche Personen zwar selbstverständlich – um die Metapher an dieser Stelle weiter zu verwenden – selbstbestimmt Hürden in den Weg stellen, so sind sie in der Form, wie sie diese Hürden umgehen, allerdings körperlich eingeschränkt. Resultiert daraus ein niedrigeres Bildungspotential oder ist das Bildungspotential unabhängig von dem Modus der Bewegung?
- Was ist beispielsweise mit Menschen mit mehrfachen bzw. schweren körperlichen Behinderungen, die zu einer eigenständigen zielgerichteten Bewegung nicht in der Lage sind und denen in diesem Sinne das ästhetische Handeln im Sport verwehrt bleibt. Sind diese Personen im Sinne der theoretischen Modellierung bildungsfähig?

(c) Bildungswilligkeit: Der Frage nach der Bildungswilligkeit der Schülerinnen und Schüler ist textthermeneutisch sicherlich am schwierigsten auf die Spur zu kommen, wird diese Annahme doch in keinem der hier referierten fachdidaktischen Ansätze *expressis verbis* formuliert und kann vor diesem Hintergrund nur im Sinne eines anthropologischen Hintergrundrauschens indirekt abgeleitet werden. Hinweise bieten u. a. die eben diskutierten Anmerkungen zur ästhetischen Verfasstheit des sportlichen Handelns. Ist dieses Moment wesenhaft daran gebunden, dass das Hindernis tatsächlich „*sich* freiwillig in den Weg gestellt“ (Prohl & Scheid, 2012, S. 26) wird, kann dieser Akt der Selbsterschwerenis sicherlich nur aus einem Akt der freiwilligen Zustimmung des Individuums zum Bildungsprozess geschehen.



Noch diffiziler wird die Debatte, wenn Schürmann und Temme (2015) in ihrer Analyse des Ansatzes der bildungsorientierten Bewegungsdidaktik darauf hinweisen (vgl. Kap. 3.4.3), dass es für den Bildungserfolg eben nicht ausreicht, wenn Schülerinnen und Schüler im Sinne der Fremdbestimmung einem Bildungsauftrag lediglich freiwillig zustimmen, dieser aber dabei „nicht im strengen Sinne *ihre* Entwicklung“ (Schürmann & Temme, 2015, S. 86) abgebildet hat. Bildungserfolg ohne Zustimmung und innere, bejahende Beteiligung der Schülerinnen und Schüler scheint vor diesem Hintergrund ausgeschlossen.

Strukturell ähnliche Überlegungen finden sich auch im Kontext einer an Bildungsstandards orientierten, kompetenzorientierten Sportdidaktik, wenn Gogoll (2013, S. 14) ausführt, dass sich Bildungsergebnisse im Sinne der Outputorientierung daran ablesen lassen, dass das sportliche Handeln auf Basis von verstandes- und vernunftbasierten Orientierungsleistungen erfolgt. Entfaltet sich das volle Bildungspotential im *Lernbereich Bewegung, Spiel und Sport* zudem nur dann, wenn es auch zu einem eigenständigen sachlich-reflexiven und noch wichtiger zu einem intentional-reflexiven Erschließen der Bildungsgegenstände kommt, bedarf dieser Prozess zweifellos eines Individuums, das sich dieser Aufgabe aktiv und zielgerichtet stellt.

Auch hier bleiben aus behindertenpädagogischer Perspektive zentrale Fragen ungeklärt: So offensichtlich das Sich-Einlassen und die Notwendigkeit der inneren Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Bildungsprozess auch erscheinen mag, so offensichtlich ist auch, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die im schulischen Kontext traditionell im *Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung* verortet werden, die sich u. a. auf Grunde von inneren Widersprüchen in der Person nur eingeschränkt oder auch gar nicht auf den hier intendierten Bildungspakt einlassen können. Sind Personen, denen dieser Förderschwerpunkt zugewiesen ist, deshalb nicht oder weniger bildungsfähig? Auch hier zeigen sich ideologisch verklärte und romantisierende Bildungsvorstellungen, die dazu führen, dass Schülerinnen und Schülern, die das eigentlich notwendige Arbeitsbündnis auf Grund einer Behinderung nicht eingehen können, in Folge didaktischer Modellierungen im Unterrichtsfach Sport von Exklusion und Diskriminierung bedroht sind.

Zusammenfassend zeigt die metatheoretische Darstellung, dass die hier referierten und derzeit dominant diskutierten didaktische Ansätze im Unterrichtsfach Sport mindestens auf Grund der drei immanenten bildungstheoretischen

Grundannahmen *Reflexionsfähigkeit*, *Bewegungsfähigkeit* und *Bildungswilligkeit* ein diskriminierendes und exkludierendes Potential im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen entfalten können. Der Exklusions- und Diskriminierungsmechanismus der fachdidaktischen Ansätze ist dabei letzten Endes über die bildungstheoretischen Modellierungen auf die immanenten Menschenbilder zurückzuführen, wie sie in Kapitel 3.2 diskutiert worden sind. Praktisch wirksam werden diese Prozesse jedoch primär in den Unterrichtsmethoden, die auf Grund der fachdidaktischen Modellierung im Sportunterricht zur Anwendung kommen.

Von dieser Analyse sind – im Sinne der Selbstkritik – auch eigene sport- und bewegungspädagogische Arbeiten zu einer inklusiven Fachdidaktik Sport betroffen (vgl. Kap. 2.4.2), die im Sinne eines Primats des Induktiven auf sinn- und erfahrungsorientierte Unterrichtsverfahren verweisen (Giese, 2008a, 2009d, 2014; Giese & Weigelt, 2013, 2015b). So zeichnen sich auch die dort adressierten sinn- und erfahrungsorientierte Unterrichtsverfahren explizit dadurch aus, dass sie u. a. stark auf die Reflexionsfähigkeit des Individuums und seine innere Beteiligung am Bildungsprozess vertrauen.

Beleuchten wir zum Abschluss dieses Zwischenfazits die Zielebene der didaktischen Konzeptionen im Unterrichtsfach Sport, so ist es das konsensuale Ziel der referierten sportdidaktischen Ansätze, Schülerinnen und Schüler zur selbstbestimmten Handlungsfähig im Sport zu befähigen. Auch wenn dafür nicht durchgängig der Begriff der *Handlungsfähigkeit* verwendet wird, geht es dabei doch durchgängig um Aspekte wie Demokratiefähigkeit, Selbstbestimmung oder die Fähigkeit zur (selbst-)reflexiven Autonomie (Bietz, 2015, S. 207; Gogoll, 2013, S. 13; Prohl, 2012a, S. 71; Stibbe, 2013, S. 36). Für die Entwicklung einer inklusiven Fachdidaktik Sport mag einerseits zwar möglicherweise ermutigend erscheinen, dass sich diese Zielebene nahtlos in die Überlegungen zum Erhalt einer relativen Autonomie in einer inklusiven Didaktik einfügt, wie sie in Kapitel 2.3 diskutiert worden sind.

Andererseits macht die vorliegende Analyse dafür sensibel, dass diese Bildungsziele auf Grund der immanenten anthropologischen, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Grundannahmen lediglich für die Schülerinnen und Schüler gelten, die der Trias *Reflexionsfähigkeit*, *Bewegungsfähigkeit* und *Bildungswilligkeit* insofern entsprechen, als dass sie dazu in der Lage sind, die sportdidaktischen Ansätze auch erfüllen zu können. Anders formuliert zeichnet

sich offenbar insbesondere die Sport- und Bewegungspädagogik bzw. die Fachdidaktik Sport dadurch aus, dass die formulierten Bildungsziele gerade von Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen nicht immer erfüllt werden können, weil sie aufgrund bildungstheoretischen Grundannahmen von Diskriminierung und Exklusion bedroht sind. Behindernd wirken nicht individuelle Krankheiten oder organische Einschränkungen, sondern didaktische Konzeptionen im Unterrichtsfach Sport.

Um die hier vorgenommene kritische fachdidaktische Bestandsaufnahme konstruktiv zu wenden, richtet sich der Blick in Kapitel 4.2 im Sinne eines interdisziplinären Ansatzes in die zuständigen behindertenpädagogischen Fachdisziplinen, die Körperbehindertenpädagogik, die Geistigbehindertenpädagogik und die Verhaltensgestörtenpädagogik, um dort vorhandene Wissensbestände konstruktiv in die Fachdidaktik Sport zu importieren.

### **3.5 Exkurs: Exkludierende Praxeologien**

Ging es in diesem Kapitel bisher primär darum, für immanente Inklusionshemmnisse und Barrieren zu sensibilisieren, die durch anthropologische, bildungstheoretische und fachdidaktische Grundannahmen konstruiert werden, zeigte sich dabei, dass Behinderung in diesem Kontext nicht primär als eine individuelle oder organische Kategorie verstanden werden kann, sondern als eine grundlagentheoretisch konstruierte Kategorie, die die volle Teilhabe am Unterrichtsfach Sport auf Grund unplausibler „Konzeptionen von Fähigkeit (und damit auch Behinderung)“ (Buchner et al., 2015) erschwert: Die Behinderung entsteht in diesem Sinne u. a. auch durch die sport- und bewegungspädagogische Theoriebildung.

Weil in Kapitel 3.4.5 bereits darauf hingewiesen wurde, dass sich das exkludierende Potential der sport- und bewegungspädagogischen Theoriebildung jedoch primär in der konkreten unterrichtsmethodischen Aufführung der bildungstheoretischen Grundlagen manifestiert, soll in diesem Kapitel der Versuch unternommen werden, auch dem exkludierenden Potential in etablierten Praxen im Unterrichtsfach Sport nachzuspüren. Da diese Ausführungen allerdings nicht ausschließlich an die bisherige Erarbeitung bildungstheoretisch bedingter Inklusionshemmnisse angeschlossen sind, erfolgt ihre Diskussion hier im Sinne eines Exkurses, der seinen Blick bewusst weitete, um auch andere

Bereiche wie beispielsweise den Behindertenleistungssport oder den Ansatz der Psychomotorik in den Blick nehmen zu können.

Dabei folgt die grundsätzliche Argumentationslinie allerdings auch in diesem Kapitel dem Bestreben, vor dem Hintergrund von Wissensbeständen aus der Behindertenpädagogik bzw. aus den Disability Studies für immanente und verdeckte Inklusionshemmnissen zu sensibilisieren, welche die volle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an den Kulturphänomenen Bewegung, Spiel und Sport erschweren. In diesem Sinne werden im Folgenden vier Themenbereiche analysiert, in denen die Aufführung einer exkludierenden Praxeologie besonders evident erscheint.

### 3.5.1 Deduktive Vermittlungspraxen

Im Zuge der Thematisierung inklusiver Unterrichtskonzeptionen und entsprechender didaktischer Entwürfe ist augenfällig, dass von unterschiedlichsten Autorinnen und Autoren unisono auf die zentrale Relevanz induktiver Vermittlungsweisen und Unterrichtsverfahren verwiesen wird und in diesem Sinne sicherlich von einem Primat des Induktiven im Kontext der Thematisierung der Inklusion in der Sport- und Bewegungspädagogik gesprochen werden kann (Giese, 2014; Giese & Weigelt, 2013, 2015b; Wurzel, 2003, S. 43). Diese Hochschätzung induktiver Unterrichtsverfahren deckt sich darüber hinaus auch mit Empfehlungen, die im Rahmen der in Kapitel 3.4 diskutierten didaktischen Ansätze im Unterrichtsfach Sport formuliert werden (Aschebrock, 2013, S. 66; Bietz, 2015, S. 212; Prohl, 2012c, S. 102) und findet sich auch in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (2011, S. 9) zur Gestaltung inklusiver Bildungsangebote in der Schule.

Vor dem Hintergrund dieser konzertanten Hochschätzung induktiver Lehr-Lernwege soll – quasi in einer Art Umkehrschluss – im Folgenden an einem konkreten unterrichtspraktischen Beispiel aus dem Sportunterricht exemplarisch dargelegt werden, welche Komplikationen sich mit *deduktiven Unterrichtsverfahren* für einen inklusiven Sport- und Bewegungsunterricht verbinden, ohne dass damit einer dogmatischen Ablehnung deduktiver Praxen im Sinne längst überholter Entweder-oder-Position das Wort geredet werden soll (Hossner & Roth, 2002, S. 111).

Zentral erscheint in diesem Kontext, dass deduktive Lehr-Lernwege im Sinne des Erhalts der Autonomie eben gerade nicht darauf bauen, dass die Lernenden

„in stärkerem Maße als üblich in die Verantwortung genommen [werden, MG] – nicht nur für den eigenen, sondern auch für den Lernprozess der übrigen Gruppenmitglieder“ (Prohl, 2004, S. 125) bzw. dass es eben nicht darum geht, „die Lernenden reflexiv an dem Werden von Bewegungslösungen zu beteiligen“ (Laging, 2005a, S. 175). Deduktive Lehr-Lernwege spiegeln in diesem Sinne nicht die intendierten Bildungsziele einer relativen Autonomie oder der reflexiven Selbständigkeit wieder, sondern scheinen diese auf einer methodischen Ebene vielmehr zu unterlaufen bzw. zu konterkarieren.

Unabhängig von der Tatsache, dass eher deduktiv organisierte Lehr-Lernwege in der didaktischen Diskussion im Unterrichtsfach Sport – zumindest abseits des fachdidaktischen Mainstreams – kritisch diskutiert werden,<sup>63</sup> weil sie mit „bildungs- und lerntheoretisch kaum reflektierten Lehr-Lernkonzepten operieren, die entweder auf rein praktischen Erfahrungen beruhen oder Lehrkonzepte einer anwendungsorientierten Bewegungswissenschaft importieren, die meist in einer psychologischen Tradition stehen und ebenfalls anthropologisch und bildungstheoretisch unbestimmt sind“ (Scherer, H.-G. & Bietz, 2013, S. 181), ist aus der Perspektive der hier verfolgten Fragestellung zu fragen, wie solche Lehr-Lernkonzepte im Kontext einer inklusiven Fachdidaktik Sport zu bewerten sind.<sup>64</sup>

Kennzeichnend für deduktiv orientierte Lehr-Lernkonzepte im hier zugrundeliegenden Verständnis ist dabei die immanente Annahme, dass die Elemente des Lehrens im Sinne einer Abbilddidaktik aus einer scheinbar objektiven Zieltechnik gewonnen werden könnten. Anhand bekannter Zergliederungsverfahren, wie sie beispielsweise von Meinel und Schnabel (1998) vertreten werden, wird die Zieltechnik zur Vereinfachung in unterschiedliche Verlaufs- oder Funktionsphasen und ggf. Unterphasen eingeteilt. Die dabei in analytischen

---

<sup>63</sup> Die fundamentale Kritik an solchen Lehr-Lernwegen, die u. a. damit begründet wird, dass eine grundsätzliche strukturelle Trennung zwischen Lehren und Lernen existiert, wurde zuletzt von Scherer und Bietz (2013) ausführlich vorgetragen.

<sup>64</sup> Scherer und Bietz weisen zudem darauf hin, dass andererseits allerdings auch sportdidaktische Lehrkonzepte problematisch erscheinen, die „die Interaktionsmuster des Unterrichts vermeintlich explizit auf die Schüler abstimmen, aber gegenüber den Sachgegenständen des Unterrichts eher indifferent bleiben“ (Scherer, H.-G. & Bietz, 2013, S. 182), wie sie insbesondere im Kontext des erziehenden Sportunterrichts diskutiert werden. Unter Rückgriff auf Gruschka (2014) und seine Hinweise zur vermeintlichen Selbstzweckhaftigkeit der Didaktik kritisieren Scherer und Bietz, dass auch solche Lehr-Lernkonzepte – unabhängig vom Unterrichtsgegenstand – eine allgemein Gültigkeit beanspruchen und „in ihrer Selbstzweckhaftigkeit und in ihren Tendenz zur Totalisierung des Lehrens im Grunde lediglich ein reibungsloses Fortschreiten im Stoff [gewährleisten, MG], ohne wirklich auf die Schüler und deren sich in einer konkreten Sachauseinandersetzung realisierenden Verständnisprozesse einzugehen und diese zu befördern“ (Scherer, H.-G. & Bietz, 2013, S. 182).

Verfahren gewonnen einzelnen Teilsegmente der Bewegung werden den Lehrenden separat zum Üben zur Verfügung gestellt, um in einer Abstufung von einer Grob- zu einer Feinform am Ende des Lehrweges wieder zusammengesetzt zu werden (Scherer, H.-G., 2001a, 2001c).

Exemplarisch illustriert wird eine solche Herangehensweise im Folgenden an einem Unterrichtsbeispiel zur Vermittlung des oberen Zuspiels beim Volleyball. Als Grundlage dienen dabei zwei vom Dt. Volleyball-Verband explizit empfohlenen Lehrbücher *Supertrainer Volleyball* von Anrich, Krake und Zacharias (2005) und *Der Volleyballtrainer* von Meyndt, Peters, Schulz und Warm (2003). Im Sinne einer Sachstrukturanalyse ist das obere Zuspiel beim Volleyball dann notwendig, wenn ein hoch anfliegender Ball im oberen Körperbereich zielgerichtet und volley zu einem Mitspieler gespielt werden soll. War diese Aktion früher vor allem dem Steller vorbehalten, hat das Pritschen durch Regeländerungen in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Da inzwischen auch Aufschläge und sogar Angriffe pritschend pariert werden, kommt dieser Technik beim Hallenvolleyball eine Schlüsselfunktion zu (Anrich et al., 2005, S. 13). Im Anfängervolleyball und in der Schule ist Pritschen ebenfalls von zentraler Bedeutung, weil es die technisch einfachste Möglichkeit darstellt, einen Ball zielgenau volley zu spielen, was baggernd ungleich schwieriger ist.

Unter der Vermittlungsperspektive beziehen sich sowohl Anrich et al. (2005) als auch Meyndt et al. (2003) auf Martin, Carl und Lehnertz (1991), die ihrerseits bei der Aneignung neuer Techniken drei Aneignungsphasen unterscheiden: *Technikerwerbstraining*, *Technikanwendungstraining* und *Technikergänzungstraining*, wobei sich die Ausführungen im Folgenden auf das Technikerwerbstraining beschränken, da es ehesten den Belangen des Schulsports entsprechen dürfte.

Betrachten wir die in der zitierten Volleyballliteratur gegebenen methodischen Hinweise zum Erlernen der Technik, fällt generell auf, dass die Schülerinnen und Schüler dort sehr eng an die Hand der Lehrkraft genommen werden und die Lernarrangements von authentischen Spielsituationen abgekoppelt werden.<sup>65</sup> Das kann so weit gehen, dass die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern tatsächlich die Hand führt, damit diese die von der Lehrkraft intendierten Bewegungen auf jeden Fall fehlerfrei ausübt (vgl. Abbildung 12).

---

<sup>65</sup> Diese Abkopplung der Technik von den situativen Bedingungen, in denen sie üblicherweise angewendet wird, führt häufig zu Transferproblemen (Scherer, H.-G., 2001b, 2001c, S. 6). Da nicht mitgelernt wird,

Da die notwendige Vereinfachung des Lerngegenstandes in dieser methodischen Herangehensweise durch eine Zergliederung der Zieltechnik und eine Isolierung von Einzelmomenten erreicht wird, finden die ersten Übungen im Sitzen bzw. im Kniestand statt und werden ohne Ball ausgeführt. So kann isoliert an den Armbewegungen gearbeitet werden und ein störender Einfluss der Beine oder des anfliegenden Balls vermieden werden. Anrich et al. (2005, S. 18) schlagen in diesem Sinne vor, beim Technikerwerbstraining zunächst mit Übungen ohne Ball zu beginnen und dann Übungen mit Ball, aber ohne Spielhandlung zum Thema zu machen. Erst danach folgt der Übergang zum paarweisen Pritschen in einem engen, kurzen Feld mit hohem Netz.

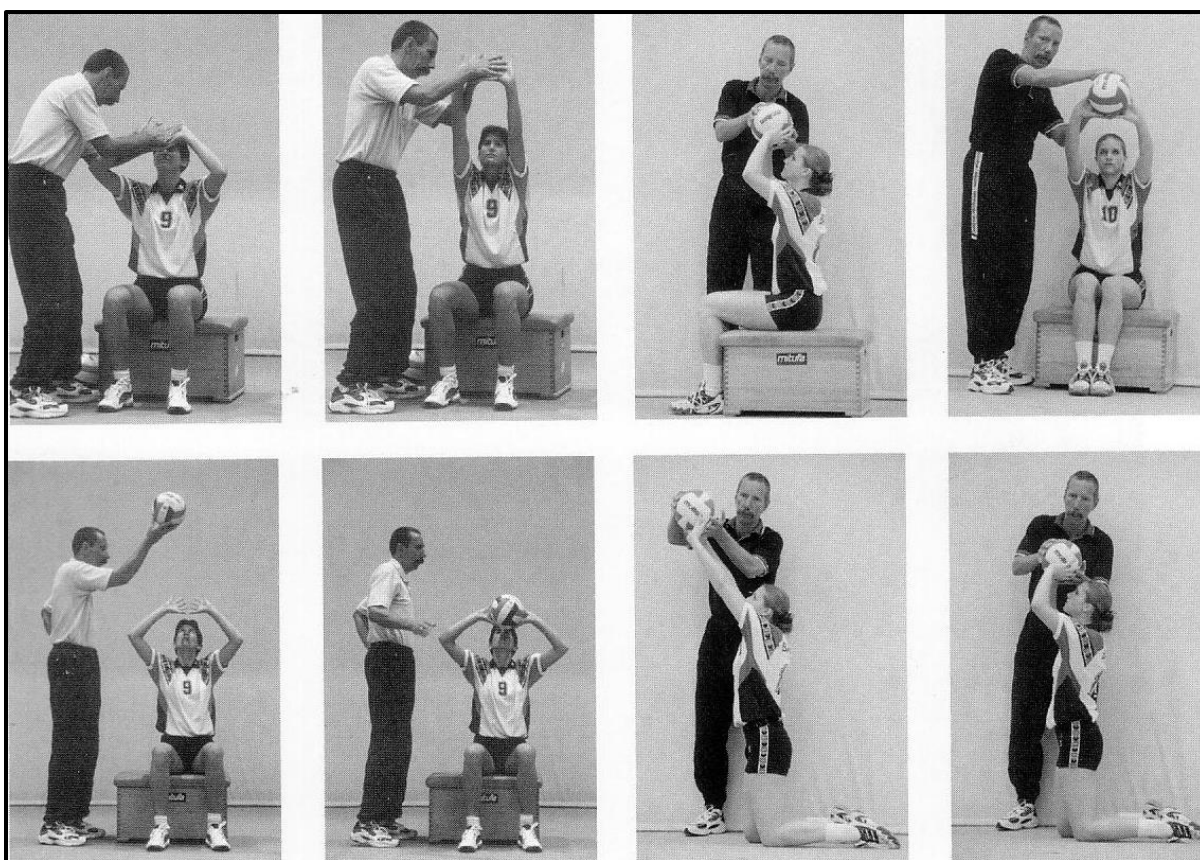


Abbildung 12: Das obere Zuspiel beim Volleyball (aus: Meyndt et al., 2003, S. 46)

An diesem Vorgehen erscheint vor allem problematisch, dass der Sinn hinter der zu erlernenden Technik und den einzelnen Teilelementen verborgen bleibt.

---

wann und vor allem warum diese Technik zum Einsatz kommt, bricht sie in der realen Spielsituation oft wieder zusammen. Auch die situative Anpassung dieser Technik bereitet Probleme. Diese Kompetenzen werden in klassisch deduktiven Ansätzen in der Regel erst im Rahmen des Technikanwendungstrainings thematisiert, was bei den Schülerinnen und Schülern häufig ein Umlernen bzw. eine interne Umstrukturierung der Technik notwendig macht, da die Technik im Kontext realer situativer Bezüge einer Umdeutung bedarf (Hasper, 2009a).

Das Spielproblem, das mit dem Pritschen gelöst wird, ist ebenso wenig Gegenstand der Vermittlungsbemühungen wie die Funktion der einzelnen Technikelemente. Der Schüler kann sich deshalb kaum autonom bzw. selbständig an der Suche nach einer Lösung beteiligen. Er ist hier nicht das Agens seines Lernprozesses.<sup>66</sup> Indem die Elemente des Lernens – im Sinne einer Abbilddidaktik – aus der Sachstrukturanalyse der Zieltechnik gewonnen werden, schließen die Autoren von dem Produkt auf den Prozess und begehen einen Kategorienfehler. Darüber hinaus sieht das Unterrichtskonzept keine Reflexion des Handelns und keinen ergebnisoffenen Abgleich der Antizipationen mit realen Effekten vor.

Unter der in diesem Kapitel gewählten Perspektive der Dekonstruktion ist explizit zu erwähnen, dass die Schülerinnen und Schüler in einem solchen Lehr-Lernkonzept allenfalls als Konsumenten eines hindernisbefreiten Lehrweges in Erscheinung treten, die die vorbereiteten Lernportionen eklektisch nachzuahmen haben. Der Erhalt und die Förderung der Autonomie der Schülerinnen und Schüler, wie sie für den Inklusionsdiskurs als zentral betrachtet werden, können, wie das bisher Gesagte deutlich gemacht haben sollte, in geschlossenen bzw. deduktiven Lehr-Lernwege nur schwerlich realisiert werden.

Vornehmlich deduktive orientierte Vermittlungsweisen erscheinen vor diesem Hintergrund nicht geeignet, als Grundlage einer inklusiven Fachdidaktik Sport zu fungieren, weil sie die Autonomie und die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler auf unterrichtsmethodischer Ebene – und dahinter stehen natürlich auch problematische Menschenbilder, die an dieser Stelle jedoch nicht weiter diskutiert werden – untergraben.

### **3.5.2 Verzicht auf Fertigungsorientierung und die Frage nach der Zieldifferenz**

Im vorausgehenden Kapitel wurde gezeigt, dass eine einseitige Orientierung an vornehmlich deduktiven Vermittlungsweisen zu Konflikten auf einer bildungstheoretischen Ebene führen kann, weil gesellschaftliche legitimierte und intendierte Zielvorstellungen wie beispielsweise die Demokratiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler oder eine reflexive Selbständigkeit in deduktiven Vermittlungsweisen scheinbar nicht adäquat abgebildet werden können. Vor diesem

---

<sup>66</sup> Bestenfalls kann das Spielproblem aus den Bewegungsausführungen rekonstruiert werden. Ein solches Vorgehen würde reale Weltbezüge allerdings karikieren, wenn sich Techniken nicht aus der Auseinandersetzung mit Problem entwickeln, sondern Probleme aus Techniken rekonstruiert werden müssen.



Hintergrund wurden deduktive unterrichtsmethodische Konzeptionen als wenig zielführend im Hinblick auf die Konstitution einer inklusiven Fachdidaktik Sport bzw. im Hinblick auf eine inklusive Sport- und Bewegungspädagogik bewertet.

Ein exklusives Potential kann sich allerdings auch in Folge der im Kontext der Inklusionsthematisierung in der Sport- und Bewegungspädagogik häufig formulierten Einschätzung entfalten, dass eine Fokussierung auf die Vermittlung motorischer Fertigkeiten bzw. normierter Zieltechniken die Umsetzung eines inklusiven Sport- und Bewegungsunterrichts nachhaltig erschwere (Fediuk & Hölter, 2003b, S. 23; Weichert, 2000). Problematisch erscheint diese Einschätzung insbesondere dann, wenn daraufhin auf die Vermittlung normierter sportlicher Fertigkeiten weitestgehend verzichtet wird oder deren Thematisierung relativiert wird und Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in Folge dessen weniger oder keine sportlichen Techniken mehr erlernen.

Im Folgenden wird demgegenüber argumentiert, dass eine inklusive Fachdidaktik Sport und in diesem Sinne auch eine inklusive Sport- und Bewegungspädagogik auch die Fertikeitsorientierung explizit in den Blick nehmen *muss* und dass ein Verzicht auf diese Perspektive ein unmittelbares Exklusionspotential zur Folge hat, was im Folgenden an einem fiktiven Beispiel aus dem Klettersport begründet werden soll (Giese & Weigelt, 2015b). Dabei ist der Anspruch von Menschen mit Behinderungen auf Selbstbestimmung und Teilhabe an der Gesellschaft, und dies schließt selbstverständlich auch die *aktive* Teilnahme an der Freizeit-, Sport- und Bewegungskultur mit ein, in § 30 der UN-Behindertenrechtskonvention eindeutig formuliert.

Die eingangs formulierte Argumentationsfigur wird im Folgenden umgedreht, indem motorische Kompetenz – wie beispielsweise das parallele Schwingen auf Skiern – nicht als Bedrohung für Inklusionsprozesse, sondern vielmehr als notwendige Bedingung für Inklusionsprozesse betrachtet wird, um beispielsweise an entsprechenden Vereinsgruppen zu partizipieren. Sportmotorische Grundfertigkeiten gehören in dieser Argumentationsfigur zu den unhintergehbaren Basisqualifikationen, die gewissermaßen als »Sesam öffne Dich!«, den Zugang zur Sportkultur überhaupt erst ermöglichen (Bindel, 2008, S. 170; Casirer, 1996, S. 63). So wird die selbstbestimmte Teilhabe behinderter Menschen an der Bewegungskultur durch ein Mindestmaß an sportmotorischer Kompetenz zumindest befördert (Giese, 2012). In diesem Sinne wird hier die These vertreten, dass der Fertikeitsanspruch bzw. die Vermittlung genormter und

kulturell tradierter (motorischer) Kompetenzen nicht als Hemmschuh, sondern vielmehr als Bedingung der Möglichkeit von Inklusion und Teilhabe zu verstehen ist.

Eine blinde Jugendliche beispielsweise, die sich zu der DAV-Sektion ihrer Stadt begibt, um dort an der Jugend-Klettergruppe teilzunehmen, wird bei dem Übungsleiter und den Gruppenteilnehmern ggf. nicht nur allgemeine Berührungängste im Umgang mit Menschen mit Behinderungen auslösen, auch existenzielle Ängste der sehenden Kletterer stehen einer gelingenden Teilhabe an der Klettergruppe unter Umständen entgegen: „Kann sie mich richtig sichern, ohne etwas zu sehen?“ „Stellt ihre Sehbehinderung eine Gefahr für mich oder die anderen Kletterer dar?“ „Kann ich sie aus versicherungstechnischen Gründen überhaupt in die Gruppe aufnehmen?“ Ein wirksames Mittel, um solche tendenziell diskriminierenden, aber sicherlich existierenden Zugangsbarrieren zu überwinden, ist die Dokumentation relevanter Kompetenzen: Kann die blinde Klettersportlerin relevante Knoten knüpfen, sind ihr die Spezifika verschiedener Sicherungstechniken bekannt und kann sie übliche Sicherungsgeräte kompetent bedienen, garantiert das zwar noch keine gelingende Inklusion, es stellt aber zumindest eine notwendige Voraussetzung dafür dar.

Da es speziellen Wissens bzw. einer spezifischen Didaktik bedarf (Giese & Scherer, 2010), um blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen motorische Fertigkeiten wie beispielsweise die Sicherungstechniken beim Klettern (Giese & Bietz, 2005), das alpine Skifahren (Herwig, 2010; Scherer, H.-G., 1990) oder das Windsurfen (Arnold, G., 2010; Herwig, 1988) zu vermitteln,<sup>67</sup> impliziert dies gleichzeitig, dass der Sportverein bzw. in diesem Fall die Alpenvereinssektion in aller Regel nicht der Ort dieses Kompetenzerwerbs sein wird. Gerade in den kleinen Förderschwerpunkt Sehen und Hören kann realistischer Weise nicht erwartet werden, dass entsprechend behindertenpädagogisch geschultes Personal zur Verfügung steht, das diese hoch spezifischen Lernprozesse adäquat steuern könnte.

Das Beispiel soll zeigen, dass ein zentrales Ziel inklusiven Handelns in der Sport- und Bewegungspädagogik in der adäquaten Vermittlung kulturell tradierter (motorischer) Kompetenzen zu sehen ist. Der Geburtsblinde, der noch nie einen Basketball in der Hand hatte, und die zentrale Spielidee bisher nicht

---

<sup>67</sup> Diese exemplarische Auflistung ist selbstverständlich auch auf andere Sportarten übertragbar und zeigt, dass sich ein inklusiver Sportunterricht keineswegs per se einem Fertigungsanspruch verweigern muss.

erfassen konnte, kann mit kompetenten und sehenden Freunden die Faszination eines NBA-Spiels nicht teilen, da helfen auch keine Spielberichte der Freunde – Nicht-Wissen und nicht Blindheit wirkt in einem solchen Fall exkludierend.

Eng damit verbunden ist der Aspekt, dass es in der Inklusion selbstverständlich nicht darum gehen kann, Behinderungen abzuschaffen, sondern darum, einen positiven, wertschätzenden und Teilhabe fördernden Umgang mit der Heterogenität herzustellen. Zum Wesen der Heterogenität gehört ihrerseits sicherlich, dass unterschiedliche Individuen, unterschiedliche Dinge, unterschiedlich gut können und die Schule hier einen legitimen und notwendigen gesellschaftlichen Differenzierungs- und Allokationsauftrag hat, den sie nicht delegieren sollte:

„Eine Schule, die ohne Zurücksetzung auskommen will, stellt sich damit eine unlösbare Aufgabe – wie immer ihre Schulstruktur aussehen mag. Es sei denn, sie versucht, sich einer ihrer wesentlichen Aufgaben zu entledigen, nämlich der Allokationsfunktion. Dann über-lässt sie – in vermeintlicher Unschuld – anderen, weit weniger geeigneten Instanzen einen Differenzierungsauftrag, der für die Gesellschaft unverzichtbar ist“ (Ahrbeck, 2013, S. 83).

Das bisher Gesagte deutet bereits darauf hin, dass mit der Forderung nach dem expliziten Erhalt der Fertigungsorientierung auch ein gesellschaftlich legitimer Allokationsauftrag verbunden sein kann, den die Schule zu erfüllen habe (Ahrbeck, 2013, S. 83) und dass damit auch Fragen verbunden sind, in welchem Verhältnis solche Überlegungen zu der inklusiven Forderung nach einem zieldifferenten Unterricht stehen (Saldern, 2013, S. 8). Die Frage, was mit Zieldifferenz genau gemeint ist, bleibt dabei allerdings weitestgehend vage und im Detail letztlich unbeantwortet: Muss es beispielsweise Grenzen der Zieldifferenz geben oder gilt diese immer und uneingeschränkt für jedes Kind in jedem Fach in jeder Unterrichtssituation? Ist jedes Ziel, das von den Schülerinnen und Schülern erreicht wird, automatisch legitim und gleichwertig, hat jede Behinderungsform oder jeder Förderschwerpunkt eigene Zieldimensionen oder werden die differierenden Ziele von Lehrerseite für jedes Kind individuell vorgegeben? In diesem Fall würde sich die Frage stellen, nach welchen Kriterien diese Ziele definiert werden.

Gibt es Grenzen der Zieldifferenzierung, müsste wiederum geklärt werden, nach welchen Kriterien diese Grenzen zu formulieren sind. Solche Überlegungen, die hier selbstverständlich nur angedeutet werden können, mögen dafür

sensibilisieren, dass Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten, Kompetenzorientierung usw. obsolet würden, wenn die Zieldifferenz uneingeschränkt gelten soll. In diesem Fall wäre auch auf jede Form einer vergleichenden Leistungsfeststellung ebenso zu verzichten wie auf schulische Noten.

Hinter diesen Fragen, die sich gerade im Unterrichtsfach Sport explizit in der Debatte um die Fertigungsorientierung materialisieren, verbirgt sich eine ungeklärte Frage im Inklusionsdiskurs, die weit über den Sportunterricht hinausgeht, den Kern der Inklusionsprogrammatik berührt (Ahrbeck, 2013, S. 82) und auch im Kontext von Mehrfachbehinderung explizit bejaht wird (vgl. Kap. 4.2).

„Wenn die Selbst-Wahrnehmung sich zu einem wirklichen Selbstbild entwickeln soll, müssen kontinuierliche Interaktionen mit anderen, Erfahrungen mit der Umgebung und das Erlangen von *Fertigkeiten* [kursiv, MG] stattfinden“ (Nielsen, 1993, S. 13).

Da diese Frage den hier gesteckten thematischen Rahmen allerdings übersteigt, soll – ohne dabei ins Detail gehen zu können – exemplarisch auf Stichweh verwiesen werden, der darauf hinweist, dass Inklusion in modernen Gesellschaften nicht binär nach dem Motto gedacht werden kann, dass Menschen entweder (voll-)inkludiert oder exkludiert sind:

„In einem parallelen Verständnis lässt sich für die von uns diagnostizierte Disjunktion von strukturell nahegelegten Inklusionserwartungen einerseits und den faktischen Unmöglichkeiten der Realisierung von Vollinklusion andererseits die Hypothese einer Anomie der Weltgesellschaft vertreten“ (Stichweh, 2009, S. 36).

In ähnlicher Diktion argumentiert auch Windolf (2009):

„In modernen Gesellschaften ist das Individuum nicht mehr in ‚die‘ Gesellschaft inkludiert; es gibt keine Totalinklusion. Abhängig vom Lebenszyklus werden Personen vorübergehend oder dauerhaft in die verschiedenen Teilsysteme inkludiert: in das Wirtschaftssystem über den Beruf, in das Rechtssystem im Falle des Rechtsstreits, in das politische System als Wähler oder Abgeordneter, in das Gesundheitssystem im Fall der Krankheit.“<sup>68</sup>

Die soziologischen Überlegungen können dazu beitragen, binäre Kategorisierungen zu vermeiden, denn „wir wissen ja aus alten Kämpfen in binär codierten Problemlagen, dass der pädagogische und erziehungswissenschaftliche Ertrag

---

<sup>68</sup> Die Überlegung, dass es aus grundsätzlichen, systemischen Gründen auch im Sport immer nur Teilinklusion geben kann, wurde von Scherer und Herwig (2002, S. 124) im Kontext des Sport- und Bewegungsunterrichts mit hochgradig sehbehinderten und blinden Schülerinnen und Schülern auch in der Sport- und Bewegungspädagogik bereits formuliert.

der Frontenbildung meist im umgekehrten Verhältnis zur Schärfe der Debatte stand“ (Tenorth, 2013, S. 17).

Es bleibt damit festzuhalten, dass auch die Vermittlung normierter sportlicher Fertigkeiten – wie es u. a. auch im hessischen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert wird (Hessisches Sozialministerium, 2012, S. 75) – zu einem integralen Teil eines inklusiven Sport- und Bewegungsunterrichts gehören sollte. Didaktische Konzepte eines inklusiven Sport- und Bewegungsunterrichts, die den Fertigungsanspruch relativieren oder zurückweisen, greifen in diesem Sinne zu kurz, sind keine brauchbaren inklusiven Werkzeuge und entfalten in diesem Sinne ein exkludierendes Potential. Dies gilt umso mehr, als dass es in einem inklusivem Sportunterricht, unter Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen immer auch um die Förderung der vollen Teilhabe und keinesfalls um Therapie gehen sollte (Giese & Scherer, 2010; Giese & Weigelt, 2017a).

### 3.5.3 Psychomotorik

Wurden bereits Ansätze diskutiert, die sich durch einen Verzicht oder zumindest durch eine Relativierung des Fertigungsanspruchs im Sport- und Bewegungsunterricht auszeichnen, soll in diesem Kapitel stellvertretend für solche Konzeptionen der Ansatz der Psychomotorik kritisch in den Blick genommen werden (vgl. Kap. 2.4.2). Die Einordnung der Psychomotorik in den Bereich sog. *offener Aktivitätstypen* folgt dabei der Zuordnung, die von Tiemann (2016) im Rahmen ihrer Strukturierungsbemühungen im Kontext der Inklusionsdebatten in der Sportdidaktik vorgenommen wurde.

Das Vorhaben, den Ansatz der Psychomotorik überhaupt auf immanente Inklusionshemmnisse hin zu untersuchen, ist dadurch begründet, dass gerade der Psychomotorik im Kontext der Thematisierung von Inklusion in der Sport- und Bewegungspädagogik häufig eine besonders hohe Eignung zur Realisierung inklusiver Ansprüche zugesprochen wird (Eggert, 1994a; Hölter, 2008, S. 107; Schache, 2012; Thiele, M., 2003, S. 45; Zimmer, 2014). Allerdings ist auch an dieser Stelle zu konstatieren, was bereits für die Frage nach der Eignung der Mehrperspektivität oder für die Frage nach dem generellen inklusiven Potential des Sports formuliert wurde, dass für diese Hochschätzung der Psychomotorik als adäquates Werkzeug zur Realisierung eines inklusiven Sport- und Bewe-

gungsunterrichts bisher – jenseits unsystematischer Einzelbeiträge oder normativer Bekundungen – keinerlei elaborierte konzeptionelle, grundlagentheoretische oder empirische Belege vorliegen.

Die Hochschätzung der Psychomotorik in inklusiven Bildungskontexten wird, worauf bereits in Kapitel 2.4.2 verwiesen wurde, üblicherweise dadurch begründet, dass sich Schülerinnen und Schüler in psychomotorischen Bewegungsangeboten in der Regel eigenständig individuell passende Herausforderungen suchen und sich dadurch quasi von selbst – insbesondere auch für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen – günstige Lehr-Lerngelegenheiten ergeben. Diese Argumentationsfigur folgt der bereits im Kontext der Integrationspädagogik bemühten Annahme (Doll-Teppe, 1992), dass die impliziten Leitlinien der Psychomotorik „in fast idealer Weise den didaktischen und methodischen Zielen der Integrationspädagogik“ (Eggert, 1994a, S. 39) entsprechen würden:

„Individualisierung des Lernprozesses, Anregung zu eigenen Lernwegen, Experimentieren und Verändern sowie Spaß am Lernen und Binnendifferenzierung sind auch die impliziten Leitlinien der Motopädagogik. *Deshalb empfiehlt sich Motopädagogik besonders als Unterrichtsprinzip des integrativen Unterrichtens* [kursiv i. O.]. Vor allem die starke Betonung des kommunikativen Aspekts ist ohne weiteres übertragbar auf integrative Prozesse“ (Eggert, 1994b, S. 74).

Im Grunde analog wird dieses Narrativ auch von Zimmer (2014, S. 30) in Bezug auf Inklusion verwendet:

„Im Kontext der Bedeutung der Bewegung für die Umsetzung der Inklusion in der frühkindlichen Bildung ist insbesondere der Ansatz der Psychomotorik hervorzuheben. Die Psychomotorik vertritt seit jeher einen Ansatz, der in seiner Grundhaltung ‚inklusive‘ ausgerichtet ist. Es zeichnet die Psychomotorik aus, dass sie wertschätzend und offen jedem Kind begegnet und dessen individuelle Voraussetzungen respektiert. Durch die Individualisierung, auch durch die Einbeziehung des sozialen Kontextes hat die Psychomotorik das Ziel, jedes Kind so anzunehmen und individuell zu fördern, wie es ist.“<sup>69</sup>

<sup>69</sup> Diese Textstelle stammt aus dem Einführungsbeitrag zu einem Tagungsband, der den in Osnabrück veranstalteten Kongress mit dem Titel *Inklusion bewegt – Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* dokumentiert. Wie bereits für den allgemeinen Forschungsstand in der Sportdidaktik in Kapitel 2.4.2 dargestellt, folgt auch dieser Tagungsband der kolportierten Theorieferne sowie der Praxisfixierung, da in erster Linie praktische Beispiele dokumentiert werden und eine elaborierte, grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit der Frage nach der Passung zwischen Inklusion und Psychomotorik weitestgehend ausbleibt bzw. angedeutet wird. In Bezug auf die zitierte Textstelle wäre mit Musenberg und Riegert (2015, S. 17) vielmehr nachzufragen, ob „didaktische Ansprüche an einen inklusiven Unterricht mit dem Verweis auf reformpädagogische Unterrichtsprinzipien und Intuitionen (z. B. vom Kinde aus, handlungsorientiert und anschaulich, lebensnah und projektbezogen, individualisierend und differenzierend) schon realisiert“ sind oder ob es sich dabei nicht doch eher um unzulängliche Problemverkürzungen handelt.

Unabhängig von der Frage, ob die Psychomotorik überhaupt als ein eigenständiger didaktischer Ansatz im Unterrichtsfach Sport bzw. im Kontext einer inklusiven Fachdidaktik gelten kann, sollte das bisher Gesagte dafür sensibilisieren, dass gegenüber dieser weitestgehend unkritischen Inanspruchnahme der Psychomotorik für Inklusionsprozesse kritisch entgegenzuhalten ist, was Thiele (2010) zu bedenken gibt, dass Psychomotorik zwar in besonderer Weise die (Binnen-)Differenzierung fördert, „Differenzierung allein [...] aber noch keineswegs zur Begegnung oder zu Kooperation und in der Konsequenz auch nicht zu sozialer Integration“ (Thiele, M., 2010, S. 45) führt. Zudem bleibt unbeachtet, dass, wie im vorangehenden Kapitel diskutiert, auch der Verzicht bzw. die Relativierung der Fertigungsorientierung ein exkludierendes Potential entfalten kann.

Darüber hinaus bleibt als grundlegende Kritik zu fragen, wie der psychomotorische Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu denken ist, die, aus welchen Gründen auch immer, nicht in der intendierten Art und Weise in der Lage dazu sind, sich in den offenen Angeboten selbständig, selbstbestimmt und autonom zu orientieren. Ohne diese Argumentation hier im Einzelnen ausbuchstabieren zu können, soll an dieser Stelle auch für die Psychomotorik kritisch in Frage gestellt werden, ob bzw. in wieweit nicht auch hier immanente und romantisierende Phantasmen einer möglichst unbeschädigten Leiblichkeit und einer individuell verfügbaren kognitiven Leistungsfähigkeit wirksam sind. Die These von Waldschmidt (2012, S. 23), „dass eine Einteilung der Menschen je nach ihrem Autonomievermögen existiert“ und dadurch selbstverständlich auch Diskriminierungsprozesse immanent, unreflektiert und unbemerkt zur Aufführung gebracht werden, bleibt unbeachtet.

Ohne damit im Rahmen dieser knappen Überlegungen ein Urteil über die grundsätzliche Eignung der Psychomotorik für bewegungsorientierte inklusiven Bildungssettings fällen zu können, ergibt sich eine zusätzliche Problematik auch dadurch, dass sich – besonders im Zusammenspiel mit den Formen der Selbstdifferenzierung – in leistungsheterogenen Gruppen „eine Tendenz zur Orientierung an einem einzigen Leistungsniveau ausbilden (und zwar in der Grundschule besonders häufig an einem niedrigen Leistungsniveau)“ kann (Kleindienst-Cachay, Frohn & Kastrup, 2016, S. 21). Eine solche Orientierung führt zwangsläufig zu einer Unterforderung vieler Schülerinnen und Schüler. Zudem erweist sich der Anspruch der Bewertungsvermeidung und ggf. auch

die Gruppengröße als problematisch in schulischen Settings (Klein, D., 2016, S. 55).

Insgesamt bleibt in Bezug auf die Psychomotorik somit zu konstatieren, dass selbstkritische und grundagentheoretische Überlegungen im Kontext der psychomotorischen Inklusionsthematisierung bisher unterbelichtet zu sein scheinen und von daher mehr Bescheidenheit bei der Formulierung einer psychomotorischen Wirkungsmächtigkeit in inklusiven Kontext angeraten erscheint.

### **3.5.4 Behindertenleistungssport**

Ein inklusives Potential wird gemeinhin auch dem Behindertensport sowie dem Behindertenleistungssport attestiert (Anneken, 2009), wobei allerdings auch für diese Annahme – zumindest in ihrer allgemeinen Generalität – grundagentheoretische, inhaltliche oder empirische Belege weitestgehend ausstehen oder zumindest kein einheitliches Bild zeichnen. Wird im Folgenden eine kritische Einschätzung des inklusiven Potentials des Behindertenleistungssports vertreten, soll einleitend erwähnt werden, dass damit nicht der grundsätzliche Nutzen oder die generelle Sinnhaftigkeit des Behindertenleistungssports in Abrede gestellt werden soll. Vielmehr geht es um die Reflexion von Grenzen und ggf. von Leerstellen im aktuellen Diskurs, die die Debatte um das inklusive Potential des Behindertenleistungssports produktiv befördern helfen soll.

Insgesamt wird gemeinhin die allgemein geringe inhaltliche und empirische Forschungstätigkeit im Hinblick auf den Behindertenleistungssport beklagt, wobei sich das damit verbundene Forschungsdesiderat nochmals zuspitzt, wenn es um die Diskussion des inklusiven Potentials des Behindertenleistungssports geht (Curdts & Schuppener, 2012, S. 168; Hassan, D., Dowling, McConkey & Menke, 2012; McConkey, R., Dowling, Hassan & Menke, 2013).

„Paralympic and disability sport is a seriously under researched area with a dearth of academic material“ (Brittain, 2010, S. 1).

Insbesondere in der deutschsprachigen Sportwissenschaft gibt es einen Mangel an empirischen Studien, die Aufschluss darüber geben könnten, ob und wie der Behindertenleistungssport tatsächlich emanzipativ und inklusiv wirkt.<sup>70</sup> Dass

---

<sup>70</sup> Existierende Arbeiten finden sich insbesondere in den entsprechenden Veröffentlichungen von Special Olympics Deutschland (2014) bzw. bei Wegner und Schulke (2008).



Behindertenleistungssport auch exkludierende und diskriminierende Potentiale entfalten kann, wofür nachfolgend sensibilisiert werden soll, ist bereits dadurch gegeben, dass es selbstverständlich Menschen mit Behinderungen gibt, die auf Grund ihrer Behinderung auch an den Angeboten des Behindertenleistungssports nicht teilnehmen können, weil sie beispielsweise „dem gesetzten Alter oder der homogenen Leistung nicht entsprechen“ (Curdts & Schuppener, 2012, S. 180).

Wird im Folgenden der Behindertenleistungssport in den Blick genommen, beschränken sich die nachfolgenden Ausführungen im Sinne einer notwendigen Einengung eines enorm komplexen Themenfelds auf die *Paralympischen Spiele* sowie auf die *Special Olympics*. Ausgangspunkt der heutigen Paralympischen Spiele waren die *Stoke Mandeville Games* 1948 in England. Sport und Bewegung wurden von Ludwig Guttmann als *Rehabilitationsmaßnahme* von Kriegsversehrten am Mandeville Hospital eingesetzt. Guttmanns Ziel war dabei, die Stoke Mandeville Games neben den Olympischen Spielen zu etablieren. Seine Spiele sollten im selben Rhythmus und am selben Ort ausgetragen werden. Im Jahr 1960 wurden die Spiele das erste Mal direkt nach den Olympischen Spielen in Rom veranstaltet. Dieses Jahr gilt als Ausgangspunkt für die heutigen Paralympischen Spiele, wobei der Begriff *Paralympics* erst seit den Spielen 1988 in Seoul verwendet wird. 1976 wurden die ersten internationalen Winterspiele in Schweden ausgetragen (Quade, 2014, S. 103). 1989 gründete sich in Düsseldorf das *Internationale Paralympische Committee* (IPC) und organisiert seitdem die Paralympischen Spiele. Gleichzeitig wurden enge Verbindungen mit dem IOC geschlossen, um die finanzielle Unterstützung, den Zugriff auf die olympischen Wettkampfstätten sowie seit 2003 auch die Verträge, für die TV-Vermarktung zu sichern (Doll-Tepper, 2013, S. 193; Purdue & Howe, 2012, S. 904).

Starten bei den Paralympischen Spielen primär Menschen mit Körper- sowie Sinnesbehinderungen,<sup>71</sup> verfolgen die *Special Olympics*, die 1962 von Eunice Kennedy Shriver gegründet wurden, das Ziel, pädagogische und sportliche Angebote explizit für Menschen mit intellektueller Behinderung bereitzustellen. International werden alle vier Jahre *World Summer Games* bzw. *World Winter*

---

<sup>71</sup> Waren bei den Paralympischen Spielen 1996 auch Menschen mit geistiger Behinderung startberechtigt, wurden diese Athleten nach einem Betrugsfall bei den Spielen 2000 in Sydney von den Spielen ausgeschlossen, nachdem sich nachträglich herausgestellt hatte, dass bei zehn von zwölf Spielern der spanischen Basketballmannschaft, die zuvor Gold gewann, keine geistige Behinderung vorlag. Seit London 2012 ist die Teilnahme dieser Athleten unter Vorbehalt wieder erlaubt.

*Games* ausgetragen. Die ersten Summer Games fanden 1968, die ersten Winter Games 1977 statt. Laut dem jährlichen Report der Special Olympics waren 2015 dabei 4.697.934 Athleten aktiv (Special Olympics, 2015). An den Special Olympics nehmen ausschließlich Menschen mit einer intellektuellen Behinderung teil (körperliche und sensorische Beeinträchtigungen sind nicht ausgeschlossen, aber die Teilnahmevoraussetzung ist eine geistige Behinderung). Es gibt keine Vorläufe oder Ausscheidungskämpfe, sondern jeder Athlet, der bei den Summer oder Winter Games teilnimmt, ist im Finallauf. Die ersten drei Wettkämpfer erhalten eine Medaille, die anderen bekommen eine Teilnahme-Schleife. Das erklärte und übergeordnete Ziel der Special Olympics ist, die gesellschaftliche Integration von Menschen mit geistiger Behinderung mithilfe des Sports zu befördern (Albrecht & Schmeißer, 2012).<sup>72</sup>

Dass der Behindertenleistungssport für die teilnehmenden Athleten – beispielsweise in gemeinsamen Trainingslagern mit nicht behinderten Sportlern (Radtke, 2013, S. 45) – zu mehr Selbstständigkeit und die verbesserte sportliche Kompetenzen zu mehr Ansehen und Beziehungen – insbesondere bei Menschen mit intellektuellen Behinderungen – führen können, ist mehrfach dokumentiert (Hassan, D. et al., 2012, S. 1282; McConkey, R. et al., 2013, S. 927). Auch konnte gezeigt werden, dass sich der Behindertenleistungssport positiv auf das Selbstkonzept behinderter Athleten auswirken kann (Curdts & Schuppener, 2012, S. 168; Harada, Siperstein, Parker & Lenox, 2011, S. 1135) ebenso wie die Einbeziehung nicht behinderter Sportler in den sog. Behindertensport unter dem Stichwort der *reverse integration* die Ausbildung einer positiv konnotierten Sportleridentität bei den behinderten Athleten fördern kann (Spencer-Cavaliere & Peers, 2011).

Kritisch diskutiert werden soll vor diesem Hintergrund aus der Perspektive der *Klassifikationssysteme* sowie der *medialen Darstellung von Behindertensportveranstaltungen*, dass diese positiven Effekte im Behindertenleistungssport allerdings nur für spezielle Gruppe von Athleten Gültigkeit zu haben scheinen und dass die Rede von einem generellem inklusiven Potential im bzw. durch Behindertenleistungssport die inklusive Wirkungsmächtigkeit des Behindertenleistungssports möglicherweise überspannt.

---

<sup>72</sup> Weitere Hintergründe und Informationen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden können, finden sich in Bezug auf die Paralympics u. a. bei Brittain (2010) oder Quade (2015) und in Bezug auf Special Olympics u. a. bei Pochstein und Albrecht (2015).

Unter der Zielperspektive der Inklusion erweist sich insbesondere das hoch komplexe **Klassifikationssystem** als problematisch, das regelt, welche Sportler überhaupt und wenn ja, in welchen Wettkampfklassen starten dürfen. Dieses System folgt der Logik einer segregierenden Idee der Homogenisierung (vgl. Kap. 2.2), um – im Widerspruch zur inklusiven Forderung nach der Akzeptanz grundsätzlicher Heterogenität – möglichst leistungshomogene Wettkampfgruppen zu bilden. Ohne die überaus komplexen Regularien zu den Wettkampfklassen im Einzelnen darstellen zu können (Thomas & Smith, 2009), muss, um beispielsweise bei einem internationalen paralympischen Wettkampf starten zu dürfen, eine permanente Beeinträchtigung in mindestens einer der zehn vom IPC in Anlehnung an die ICF definierten Behinderungsbereiche (Sehbehinderung, intellektuelle Beeinträchtigung, Kleinwüchsigkeit etc.) vorliegen. Diese Beeinträchtigung muss die sportliche Leistung negativ beeinflussen. Eine Person mit zwei amputierten Fingern fällt beispielsweise in die Gruppe der Amputierten, ist sie in ihrer sportlichen Aktivität durch die Amputation aber nicht eingeschränkt, wäre sie gleichwohl nicht startberechtigt, da sie das *minimum impairment criteria* nicht erfüllen würde. Auch die Art der Behinderung kann eine Rolle spielen, weil beispielsweise Judo bei den Paralympischen Spielen ausschließlich für sehbehinderte Athleten angeboten wird (Hughes & McDonald, 2008, S. 143). Für die Teilnahme an nationalen und internationalen Wettkämpfen gibt das IPC einen Klassifizierungscode heraus, der allgemein und sportartspezifisch festlegt, welche Athleten in welchen Disziplinen starten dürfen.

Ähnliche Zulassungsrestriktionen existieren auch bei den Special Olympics. Um auf nationaler Ebene bei einem Sportwettkampf der Special Olympics starten zu dürfen, müssen drei Kriterien erfüllt sein: (a) IQ-Wert von unter 69, (b) Beantwortung eines Fragebogens zur Bewältigung von Alltagsaktivitäten mit bestimmter Punktzahl und (c) Bescheinigung eines Gutachters, einer Schule oder einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung (Wegner, 2014, S. 147). Da eine geistige Behinderung in Deutschland jedoch anders sozialrechtlich definiert ist als international,<sup>73</sup> wo bereits ab einem IQ-Wert von 75 eine leichte geistige Behinderung vorliegt (INAS, 2016, S. 2), gelten für die Zulassung von Menschen mit einer geistigen Behinderung zu internationalen Wettkämpfen sowohl bei den Paralympics als auch bei den Special Olympics andere Regeln:

---

<sup>73</sup> Im Englischen wird anstatt des Terminus geistige Behinderung der Begriff intellektuelle Behinderung (*intellectual disability*) verwendet.

(a) IQ-Wert von 75 oder weniger, (b) Einschränkungen im adaptiven Verhalten mindestens zwei Standardabweichungen unter der Norm (z. B. soziale Fähigkeiten, Problemlösekompetenz, Handlungsfähigkeit) und (c) Eintritt der geistigen Behinderung vor dem 18. Lebensjahr.

Diese kurzen und zwangsläufig unvollständigen Anmerkungen zu den überaus komplexen Klassifikationssystemen im Behindertenleistungssport mögen jedoch ausreichend dafür sensibilisieren, dass es sich um eine hochgradig exklusive Veranstaltung mit strikten Zugangsvoraussetzungen handelt und sich die Athleten diesen Regeln anpassen müssen, um starten zu dürfen und nicht andersherum, wie es im Sinne inklusiven Gesellschaft wünschenswert wäre. Zudem zeigt sich, dass die Kategorisierung der Athleten sowohl bei den Paralympics als auch bei den Special Olympics anhand eines medizinischen und defizitorientierten Behinderungsbegriffes erfolgt, was aus der Perspektive der Disability Studies dem Ziel der Selbstermächtigung der Sportler mit Behinderungen diametral entgegentläuft. Ein im Sinne des Ableismus problematisches medizinisches Modell der Behinderung im Geiste des Disempowerment scheint auch durch, wenn beispielsweise Anneken (2007, S. 229) explizit betont, dass Behindertenleistungssport „neben seinem kurativen Wert fester Bestandteil in der ganzheitlich orientierten Rehabilitation von Menschen mit einer Behinderung“ sei und dabei nicht nur der Rehabilitation, sondern auch der „Verhinderung von Krankheit und Behinderung“ (Anneken, 2007, S. 229) diene.

Neben den Klassifikationssystemen offenbart jedoch auch die **mediale Berichterstattung von Behindertensportveranstaltungen** exkludierende und diskriminierende Potentiale. So werden Athleten mit Behinderung in den Medien häufig als Helden und starke Persönlichkeiten dargestellt, die trotz des „erlittenen“ Schicksalsschlages durch enorme individuelle Anstrengung ihre Behinderung überwinden. Sie werden als Opfer schwerer Schicksalsschläge dargestellt, mussten Hindernisse überwinden, um an den Wettkämpfen teilnehmen zu können, haben gegen aller Vorhersagen sportliche Leistung vollbracht und sind mutiger als alle anderen (Brittain, 2010, S. 79; Carter & Williams, 2012, S. 213; Thomas & Smith, 2009, S. 140). In der internationalen Fachliteratur wird diese mediale Darstellungsweise von Menschen mit Behinderung im Sport *Supercrip-Image* genannt. Als *Supercrips* werden Menschen bezeichnet, die durch Mut, Hingabe und harte Arbeit beweisen, dass man trotz einer Be-

hinderung das Unmögliche schaffen kann. Hierzu wird ihnen oft ein außergewöhnliches Talent oder eine außergewöhnliche Gabe, bei blinden Menschen beispielsweise ein perfektes Gehör, nachgesagt (McPherson, O'Donnell, McGillivray & Misener, 2016, S. 661).

Die innere Logik der medialen Sportberichterstattung folgt dabei der Trias von Spektakularisierung, Dramatisierung und Personifizierung (Carter & Williams, 2012, S. 215). Die Bilder in der Sportberichterstattung haben eine „emotionalisierende, unterhaltende und/oder verdeutlichend-illustrative Funktion und heben vornehmlich auf Erotik, allgemeine Ästhetik (insbesondere athletische Körperbilder)“ (Schierl, 2012, S. 41) ab. Sportarten, die sich diesen Kategorien entziehen, werden in den Medien weniger oder gar nicht beachtet, was auch für Teile des Behindertenleistungssports zutrifft.

Somit ist die Mediendarstellung u. a. abhängig von der Behinderungsart und dem Geschlecht. Männer werden häufiger gezeigt als Frauen und Rollstuhlfahrer sowie Athleten mit Amputationen überdurchschnittlich häufiger als Athleten mit anderen Behinderungen. Die Darstellung von männlichen Athleten geschieht meist in aktiven Wettkampfposen. Diese Darstellung unterstreicht Begriffe von Stärke, Körperlichkeit und Männlichkeit wie sie soziokulturell repräsentiert sind. Weibliche Athleten mit Behinderung werden dagegen eher emotional dargestellt, berühmte, junge weibliche Athleten stark über ihr Geschlecht und ihre Berühmtheit (DePauw, 1997, S. 424; McPherson et al., 2016, S. 672; Thomas & Smith, 2009, S. 142).

„Such coverage [...] means that the audience is presented with a one-sided perception of impairment, disability and disability sport that simply expresses and reinforces existing social divisions between disabled and non-disabled people both inside and outside sport“ (Thomas & Smith, 2009, S. 151).

Innerhalb des Behindertenleistungssports werden somit zum einen durch das Klassifikationssystem und zum anderen durch Vermarktung, Selbstdarstellung und Inszenierung in den Medien. Hierarchien der einzelnen Behinderungsarten gebildet und es kann zur Ablehnung von Athleten bestimmter Behinderungsgruppen innerhalb der Gruppe der Behindertenleistungssportler kommen (Hughes & McDonald, 2008, S. 143).

Die Supercrip-Darstellung von Sportlern mit Behinderung in den Medien kann sich darüber hinaus als problematisch erweisen, als dass Menschen mit Behinderung nur genügend dafür kämpfen müssten, um individuelle Barrieren im

Alltag zu überwinden, die in ihrer individuellen Behinderung begründet liegen (McPherson et al., 2016). Gesellschaftliche Anpassungen wären damit obsolet. Die Supercrip-Darstellung kann somit gesellschaftliche Hierarchien und Einstellungen zu Menschen mit Behinderung manifestieren, da diese mediale Darstellung von Menschen mit Behinderung normalisiert ist und somit die vermittelten Werte und Normen im gesellschaftlichen Bewusstsein prägt. Der Begriff Behinderung entspricht dabei auch hier dem individuellen und medizinischen Modell der Behinderung. McPherson et al. (2016, S. 661) schreiben in diesem Sinne, der medial vermittelte Behinderungsbegriff sei „considered to be more palatable to the able-bodied population“.

Wie bei den Olympischen Spielen auch, scheint es bei den Paralympischen Spielen ebenfalls die Hinwendung zu einem antiken Kalokagathie-Ideal geben, in dessen Folge auch im Behindertenleistungssport eine immanente Hierarchisierung produziert wird, die auf einem neoliberalen Leistungsbegriff beruht (Meier, Haut & Ruin, 2016).

Sollen erfolgreiche und gesellschaftliche integrierte Paralympioniken generell als Vorbilder für das Empowerment von Menschen mit Behinderungen gelten, ist zudem zu bedenken, dass der einzelne Behinderte „im allgemeinen positiver gesehen [wird, MG] als seine Behindertengruppe“ (Cloerkes, 2007, S. 113) und dass unklar ist, ob das Empowerment in diesem Bereich – insbesondere vor dem Hintergrund des Supercrip-Images – überhaupt von einem Menschen auf andere Menschen übertragen werden kann (Purdue & Howe, 2012, S. 909).

Konnten in diesem kurzen Exkurs nur ebenso grob wie vordergründig einzelne Aspekte des komplexen Phänomens des Behindertenleistungssport unvollständig beleuchtet werden, bleibt überleitend zu bilanzieren, dass in der Lesart der hier entwickelten Argumentationsstruktur zumindest die Klassifizierungssysteme als auch die mediale Darstellung von Behindertensportveranstaltungen zumindest potentiell dazu neigen, konservativ stabilisierend zu wirken, weil immanent einem individuellen und medizinische orientierten Behinderungsbegriff das Wort geredet wird, der kaum geeignet dafür zu sein scheint, das Empowerment von Menschen mit Behinderungen auf breiter Front zu befördern.

### 3.6 Kritische Überleitung

Die thematisch breit gefächerten Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, dass die Übernahme einer behindertenpädagogischer Perspektiven im Sinne der Disability Studies bzw. Ableism insofern hilfreich und notwendig erscheint, als dass dadurch eine Vielzahl an Inklusionshemmnissen innerhalb des Kulturphänomens Bewegung, Spiel und Sport benannt werden können, die – in der Terminologie des Ableism – u. a. auf einer kaum reflektierten idealisierten und romantisierenden Zuschreibung von Fähigkeiten beruhen.

Im Einzelnen zeigte sich dabei in Kapitel 3.2, dass – insbesondere in der Tradition einer olympischen Sportpädagogik – (sport-)anthropologische Grundannahmen existieren, die bis dato dem antiken Kalokagathie-Ideal und der impliziten Annahme folgen, dass damit auch „bestimmte moralische Qualitäten verbunden sind“ (Weiler, 2003, S. 52). Im Geiste eines *Homo olympicus*, eines *Homo performers* oder eines *Homo sportivus* werden dabei unkritisch anthropologische Vorstellungen kolportiert, die sich an der Vorstellung einer individuellen Vollkommenheit orientieren und – wie oben gezeigt wurde – behindertenfeindliche Tendenzen aufweisen. Neben diesen ideologischen Kritikpunkten wurde konstatiert, dass innerhalb der diskutierten (sport-)anthropologischen Ansätze weder eine systematische Auseinandersetzung mit der kritischen Theorie noch mit der Pädagogischen Anthropologie zu erkennen ist und die Verstrickungen mit der Ethik gänzlich ausgeblendet werden. Zentrale philosophische und erziehungswissenschaftliche Diskussionsstränge wurden vor diesem Hintergrund zumindest partiell ignoriert.

Wurden in Kapitel 3.3 bildungstheoretische Grundannahmen innerhalb der fachdidaktischen Diskurse in der Sport- und Bewegungspädagogik in den Blick genommen, zeigte sich im Sinne einer metatheoretischen Betrachtung, dass über die Grenzen einzelner Ansätze hinweg, eine breite Einigkeit darüber zu bestehen scheint, dass Bildungsprozesse im Sport üblicherweise daran zu koppeln sind, dass Schülerinnen und Schüler (selbst-)reflexiv und in Bewegung in einen ergebnisoffenen Kontakt mit der Welt treten. (Sport-)Unterricht habe in diesem Sinne dafür Sorgen zu tragen, diese Grundstruktur menschlichen Zur-Welt-Seins nicht strukturell zu behindern, sondern zu unterstützen.

Unter Bezugnahme auf die Differenzlinie Behinderung konnte allerdings gezeigt werden, dass auch in dieser Denke zentrale Fragen offenbleiben bzw. gar nicht erst gestellt werden. Der idealisierende und romantisierende Charakter

solcher bildungstheoretischen Grundannahmen zeigt sich insbesondere dann, wenn mit diesen Vorstellungen auch Menschen mit Behinderungen adressiert werden sollen, die ggf. nur eingeschränkt zu (hoch) abstrakten Reflexions- und bzw. oder (hoch) komplexen Bewegungsleistungen in der Lage sind. Ob diese bildungstheoretischen Vorannahmen beispielsweise Menschen, die sich in einem Rollstuhl fortbewegen weniger und Menschen, die evtl. sogar zu keiner eigenständigen zielgerichteten Bewegung in der Lage sind, als nicht bildungsfähig erklären, bleibt ungeklärt und das damit verbundene immanente, diskriminierende Potential hinter den theoretischen Vorannahmen unbeachtet.

Im Sinne einer sukzessiven didaktischen Engführung der Argumentationsfigur in diesem Kapitel wurden nach anthropologischen und bildungstheoretischen Überlegungen in Kapitel 3.4 vier aktuell prominent diskutierte bildungsdidaktische Ansätze im Unterrichtsfach Sport referiert. Dabei zeigte sich, dass sich – wenn auch in unterschiedlichen Ausdifferenzierungen – in allen referierten fachdidaktischen Ansätzen ebenfalls eine normative, romantisierende anthropologische Trias von *reflexionsfähigen*, *bewegungsfähigen* und *bildungswilligen* Schülerinnen und Schüler artikuliert. Durch diese teilweise explizit formulierten und teilweise unausgesprochen immanenten Annahmen geraten spätestens an dieser Stelle neben Menschen mit einer geistigen und Menschen mit einer körperlich-motorischen Behinderung auch Menschen mit Behinderungen im sozial-emotionalen Bereich in Gefahr, durch sport- und bewegungspädagogische bzw. fachdidaktische Konzeptionen von Exklusion und Diskriminierung bedroht zu sein. In ableistischer Diktion lassen sich diese immanenten Positionen als ungerechte Zuschreibungen von Fähigkeiten beschreiben, die dazu führen, betroffene Personen potentiell aus dem Bereich des Menschlichen zu exkludieren, weil ihnen der Status des „fully human“ verwehrt wird (vgl. Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Dass die diskutierten (sport-)anthropologischen, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Ansätze überhaupt nicht den Anspruch vertreten, die Differenzlinie Behinderung in ihren Konzeptionen zu beachten bzw. mitzudenken, entledigt die theoretischen Modellierungen weder von ihren diskriminierenden Tendenzen noch von ihrem exklusiven Potential im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen. Im Gegenteil: Vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel diskutierten sportanthropologischen, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Grundannahmen ist vielmehr die (selbst-)kritische Frage zu stellen, ob die Sport- und Bewegungspädagogik in all ihren Facetten nicht besonders anfällig



dadür zu sein scheint, in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen ein diskriminierendes und exkludierendes Potential zu entfalten, weil sich insbesondere in der Sport- und Bewegungspädagogik Menschbilder ventilieren, die – in der Regel unausgesprochen – romantisierend, idealisierend und zumindest partiell auch diskriminierend auf Leistungsfähigkeit, Fitness oder ganz allgemein auf *das Gesunde* rekurren. Den aktuell diskutierten Ansätzen in der Fachdidaktik Sport ist damit – in Anlehnung an Prohl (2012b, S. 67) – zu attestieren, dass sie nur wenig bzw. keine Orientierung auf dem Weg zu einer *inklusive* Fachdidaktik Sport zu geben vermögen. Die sport- und bewegungstheoretische Theoriebildung scheint vielmehr selbst behindernd und diskriminierend und gerade nicht emanzipativ oder inklusiv zu wirken.

Aus einer eher systemischen Perspektive könnte allerdings auch die inklusionskritische Frage zu stellen sein, ob der bildungspolitische Inklusionsauftrag insbesondere die Sport- und Bewegungspädagogik in möglicherweise unauflösbare, weil strukturelle Paradoxien verstrickt, wenn eine Pädagogik, die sich über Sport und Bewegung definiert, auch tatsächliche *alle* Menschen mit Behinderungen mitdenken möchte, auch dann, wenn diese unter Umständen zu keiner autonomen zielgerichteten Bewegung bzw. zu sportlichen Leistungen in der Lage sind. Aber auch aus dieser Perspektive ist zu konstatieren, dass die Sport- und Bewegungspädagogik besonders anfällig dafür zu sein scheint, Menschen mit Behinderungen qua (sport-)anthropologischer Grundannahmen bzw. qua ungerechter Zuschreibungen von Fähigkeiten auszuschließen, weil sich im Zuge der Beschäftigung mit Sport und Bewegung durchweg immanente anthropologische Annahmen finden, die – auch jenseits ideologischer Exzesse einer philosophischen Sportanthropologie – unausgesprochen auf eine unversehrte Leiblichkeit verweisen.

Methodologisch zeigt sich dabei auch, dass der Zugriff auf Disability Studies und auf ableistische Wissensbestände hilfreich erscheint, weil dadurch in der Sport- und Bewegungspädagogik bisher kaum verwendete Analyse- und Beschreibungsinstrumente nutzbar gemacht werden können, die für unplausible, ungerechte oder grausame Zuschreibungen von Fähigkeiten und deren diskriminierendes und exkludierendes Potential sensibilisieren. Dabei zeigen die sportanthropologischen, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Analysen in diesem Kapitel, dass die Sport- und Bewegungspädagogik in besonderem Maße dazu aufgerufen ist, die Normalität „einer unversehrten Leiblichkeit in einer fraglos gewordenen Welt“ (Waldschmidt, 2012, S. 14) eben doch explizit

in Frage zu stellen. Dabei wird die Zielperspektive vertreten, dass sich die Sport- und Bewegungspädagogik spätestens mit der notwendigen Beachtung der Inklusionsthematisierung nachhaltig von einseitigen „Phantasmen von perfekten Körpern, ableistische Prototypen“ (Buchner et al., 2015, S. 3) und dem Leitbild einer unversehrten Leiblichkeit zu lösen habe. Damit ist auch die Forderung zu verbinden, romantisierende Bildungsvorstellungen in der geistigen Tradition eines antiken Kalokagathie-Ideals hinter sich zu lassen, die seit Aristoteles und in ihrem fatalen Umkehrschluss besonders auch im Nationalsozialismus dafür verwendet wurden, Menschen zu diskriminieren und zu exkludieren (Weiler, 2003, S. 52).

## 4 Inklusionsaffirmative Konstruktionen

*„[...] dass bestimmte Dinge einfach nicht über pädagogische Motivation, didaktische Aufbereitung und dergleichen zu lösen sind, sondern dass die bisherige Pädagogik einfach an den Gegebenheiten des Menschen und seiner Behinderung scheitern muss“ (Fröhlich, 2001, S. 155).*

Im vorausgehenden Kapitel ging es u. a. um die kritische Reflexion bzw. um die Dekonstruktion des inklusiven Potentials aktueller didaktischer Ansätze im Unterrichtsfach Sport sowie im Kontext der Sport- und Behindertenpädagogik. Wurde den diskutierten anthropologischen, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Ansätzen dabei ein mehr oder weniger stark ausgeprägtes diskriminierendes und exkludierendes Potential im Hinblick auf Menschen mit Behinderung attestiert, soll im nachfolgenden Kapitel der Versuch unternommen werden, diese Bestandsaufnahme konstruktiv zu wenden. Methodologisch wird der Blick dazu primär in die Behindertenpädagogik, aber auch in die Philosophie sowie in die Erziehungswissenschaften gelenkt, um dortige Wissensbestände produktiv in die Sport- und Bewegungspädagogik bzw. die Fachdidaktik

Sport zu importieren. Dabei wird das Ziel verfolgt, konzeptionelle Vorschläge zur Diskussion zu stellen, wie insbesondere Modelle einer inklusiven Fachdidaktik Sport besser als bisher spezifische Bedarfe von Menschen mit Behinderungen in den Blick nehmen und beachten können.

Im Einzelnen wird dazu in Kapitel 4.1 nach Ansätzen einer inklusionsaffirmativen sportanthropologischen Fundierung gesucht, weil sich im vorigen Kapitel wiederholt gezeigt hat, dass sich das exkludierende Potential der fachdidaktischen Konzeptionen durchweg auf kritische anthropologische Grundannahmen zurückführen lässt. Im Sinne des Versuchs eines Entwurfs einer (kultur-)anthropologischen Fundierung, die sich auch den spezifischen Belangen von Menschen mit Behinderungen verpflichtet fühlt, wird dazu der Anschluss an eine funktionale Bestimmung des Menschen gesucht, wie sie in der Sport- und Bewegungspädagogik insbesondere im Kontext der *Philosophie der Symbolischen Formen* von Ernst Cassirer (1954a, 1954b, 1954c) diskutiert wird.

In Kapitel 4.2 geht es in Fortführung der bisherigen inter- bzw. transdisziplinären Argumentation darum, Wissensbestände aus unterschiedlichen Teildisziplinen der Behindertenpädagogik – der Geistigbehindertenpädagogik, der Verhaltensgestörtenpädagogik sowie der Körperbehindertenpädagogik – in den Blick zu nehmen und daraufhin zu befragen, ob sich daraus bildungstheoretische und bildungsdidaktische Erkenntnisse für die Konstitution einer inklusiven Fachdidaktik Sport gewinnen lassen. Dieser Schritt ist insofern methodologisch legitimiert, als dass in Kapitel 3.4.5 eine romantisierende anthropologische Trias von *reflexionsfähigen*, *bewegungsfähigen* und *bildungswilligen* Schülerinnen und Schüler beschrieben wurde, in denen sich das exkludierende Potential der Fachdidaktik Sport in besonderem Maße artikuliert.

Kapitel 4.3 folgt schließlich dem Bestreben, die gewonnen Einsichten fachdidaktisch zu wenden und eine adaptierte Form eines erfahrungsorientierten Sport- und Bewegungsunterrichts zur Diskussion zu stellen, die so weit wie möglich auf zweifelhafte Zuschreibungen von Fähigkeiten verzichtet, um dadurch einen möglichst barrierefreien Zugang für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen zum inklusiven Sport- und Bewegungsunterricht zu generieren.

## 4.1 Behinderung und Sport(-unterricht) – eine anthropologische Inkommensurabilität?

Das bisher Gesagte wirft die grundsätzliche Frage auf, ob eine (sport-)anthropologische Fundierung zur Grundlegung einer inklusiven Fachdidaktik Sport vor dem Hintergrund der (behindertenpädagogischen) Anthropologiekritik überhaupt (noch) möglich erscheint. Vor diesem viralen Problemhintergrund soll im Folgenden kurz begründet werden, warum in dieser Arbeit trotz anthropologiekritischer Anmerkungen *für* eine (kultur-)anthropologische Fundierung plädiert wird. Wegweisende Hinweise finden sich – unter expliziter Beachtung der spezifischen Bedarfe von Menschen mit Behinderungen – beispielsweise in den allgemeinen Erziehungswissenschaften bei Zirfas, der konstatiert, dass es „pädagogisch und moralisch sinnvoll sein kann, von pädagogisch-anthropologischen Erkenntnissen auszugehen, ohne dass dies zu einer Sonderanthropologie von Menschen mit Behinderungen führen muss“ (Zirfas, 2012, S. 75). Im Sinne eines anthropologischen Mindeststandards schlägt er in diesem Sinne vor, dass

„mit der historischen Pädagogischen Anthropologie an drei humanen Bestimmungen festgehalten werden [solle, MG], die wohl von allen neueren Ansätzen Pädagogischer Anthropologie mitgetragen werden können: an der *Negativität* und *Offenheit* der anthropologischen Bestimmung, an der *Bildungs-* und *Erziehungsnotwendigkeit* und an der *Bildungs-* und *Entwicklungsmöglichkeit*“ (Zirfas, 2012, S. 78).

In ähnlicher Form erklärt Tenorth (2009) – in expliziter Anlehnung an Johann Friedrich Herbart – die grundsätzliche Bildsamkeit aller Individuen zum zentralen Begriff der Praxis der Pädagogik, auch wenn dieser theoretisch formulierte Anspruch – insbesondere unter der Perspektive der Differenzlinie Behinderung – in der konkreten praktischen Arbeit immer wieder unterlaufen worden sei:

„Der zentrale Begriff ihrer Praxis, der Begriff der Bildsamkeit, wie er seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert formuliert wurde, hat universalistischen anthropologischen Anspruch, aber die konkrete pädagogische Arbeit in der Moderne trägt durchgängig partikuläre Züge. Solche Partikularismen erkennt man unter anderem daran, dass der pädagogische Diskurs der Bildsamkeit und das öffentliche System der Bildung nicht nur nach Standeskriterien sozial, sondern auch nach Bildsamkeitsdifferenzen pädagogisch eindeutige Differenzen markieren“ (Tenorth, 2009, S. 497).

Anerkennen wir *Offenheit, Bildungsfähigkeit* und *Erziehungsnotwendigkeit* auch als Grundlagen einer *inklusive* Pädagogischen (Sport-)Anthropologie, dann impliziert das auch „immer die moralischen Aspekte der Autonomie [...]. Der Pädagoge [...] *muss* Autonomie als regulativen Horizont seines Denkens und Handelns verstehen, um der Offenheit und Bildungsfähigkeit der Menschen gerecht zu werden“ (Zirfas, 2012, S. 80). Damit sind allerdings keine komplexen Kognitions- und Abstraktionsleistungen gemeint, wie sie üblicherweise im Kontext bildungstheoretischen Überlegungen in den Fachdidaktiken gemeint sind:

„Mit Selbstbestimmung soll hier nicht eine an komplexe kognitive Strukturen und Prozesse gebundene Autonomie verstanden werden, sind hiermit doch oftmals sehr umfangreiche Rationalitäts- und Reflexivitätsansprüche verbunden, die von vielen Menschen kaum eingelöst werden können. Selbstbestimmung zielt, anthropologisch betrachtet, darauf anzuerkennen, dass Menschen ihr Leben in einer spezifischen Weise verstehen, bewerten sowie praktizieren können und wollen“ (Zirfas, 2012, S. 80).

Die Annahme, dass eine Pädagogische Anthropologie möglich sei, der es „gelingt, Ausgrenzungen und Diskriminierungen von Menschen mit Behinderungen zu vermeiden“, vertritt im Kontext der Behindertenpädagogik auch Bohlken (2012, S. 63). Grundvoraussetzung dafür sei allerdings, dass bei der Suche nach einem Wesen des Menschen lediglich nach funktionalen bzw. nach strukturellen und nicht nach substantiellen Bestimmungen gesucht wird (Bohlken, 2012, S. 72). Ein solcher Zugang findet sich beispielsweise in Plessners Drei-Stufen-Modell der menschlichen Natur oder bei Cassirer, der konstatiert, „daß, wenn es überhaupt eine Definition des »Wesens« oder der »Natur« des Menschen gibt, diese Definition nur als funktionale, nicht als substantielle verstanden werden kann“ (Cassirer, 1996, S. 110). In diesem Sinne geht es in Kapitel 4.1.1 darum, Cassirers funktionale Wesensbestimmung des Menschen als *animal symbolicum* so prägnant wie möglich darzustellen, um für diese Arbeit eine gemeinsame Verständigungsbasis sicherzustellen.<sup>74</sup>

In einem zweiten Schritt geht es in Kapitel 4.1.2 um die Frage, wie die Beschäftigung mit Cassirers Symbolphilosophie zu einem Zuwachs an Verstehen im Kontext der Inklusionsdiskurse in der Sport- und Behindertenpädagogik sowie in der Fachdidaktik Sport führen kann und darum, diesen Ansatz in seiner

---

<sup>74</sup> Dieses Vorhaben kann in dem hier gegebenen Rahmen nur sehr grobschnittig erfolgen und wurde zudem an anderer Stelle bereits ausführlich dargestellt (Bietz, 2002; Giese, 2008a; Hasper, 2009b).

Funktion als Grundlage für eine inklusive Fachdidaktik zu reflektieren. Zielperspektive ist dabei, eine inklusionsaffirmative anthropologische Fundierung zur Diskussion zu stellen, auf deren Basis auch die Genese eines konkreten inklusiven (Sport-)Unterrichts modelliert werden könnte. Erst wenn elaborierte und anthropologisch begründete Aussagen darüber getroffen werden können, wie inklusive Bildungsprozesse im Sport zu modellieren sind, können auch Aussagen darüber getroffen werden, wie Unterricht diesen Prozess möglicherweise unterstützen kann. Es bedarf in diesem Sinne eines *Struktur-Genese-Modells*, das einerseits mit der anthropologischen Fundierung und andererseits mit dem entwickelten Verständnis von Inklusion und der damit verbundenen Fokussierung auf eine relative Autonomie des Individuums kompatibel ist.

Bevor der konzeptionelle Ertrag einer sportsemiotischen Perspektive für die Konstruktion einer inklusiven Didaktik in Kapitel 4.1.4 im Sinne eines Zwischenfazit zu resümieren ist, wird in Kapitel 4.1.3 eine Brücke zu den Arbeiten von Franke geschlagen, in denen er sich mit den Möglichkeiten vorsprachlicher bzw. non-verbalen Reflexionsleistungen im Kontext der (Sport- und Bewegungs-)Pädagogik beschäftigt. Zu diskutieren ist, ob diese Arbeiten eine Option eröffnen, die Frage nach den Reflexionsleistungen des Subjekts nicht ausschließlich an abstrakte, geistige Kognitionsleistungen zu binden und vielmehr eine bildungstheoretische Modellierung erlauben, die weniger als bisher dazu geeignet erscheint, beispielsweise Menschen mit (schweren) geistigen Behinderung potentiell zu exkludieren.

#### 4.1.1 Funktionale (Sport-)Anthropologie

Halten wir fest: Auch vor dem Hintergrund der Anthropologiekritik erscheint eine anthropologische Fundierung einer *inklusive* (Sport- und Bewegungs-)Pädagogik möglich, wenn die Sport- und Bewegungspädagogik die Suche nach *dem* Wesen des Menschen bzw. die Suche nach dem Gesamtverständnis des Menschen hinter sich lässt und sich auf funktionale bzw. strukturelle Wesensbestimmungen des Menschlichen beschränkt. In Folge der von Zirfas im vorausgehenden Kapitel formulierten anthropologischen Trias von *Offenheit*, *Bildungsfähigkeit* und *Erziehungsnotwendigkeit* muss dabei der Erhalt und die Förderung einer relativen Autonomie im Zentrum aller pädagogischer Bemühungen stehen und ebenso ist der Umkehrschluss zu beachten, denn wer diese Basis verlässt, „argumentiert nicht mehr pädagogisch – und er argumentiert auch nicht mehr ethisch“ (Zirfas, 2012, S. 80).

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass ausschließlich funktionale bzw. strukturelle Bestimmungen des Menschen für die Konstitution einer inklusionsspezifischen Anthropologie geeignet erscheinen, bietet sich insbesondere der Anschluss an die sportsemiotischen Arbeiten in der Sport- und Bewegungspädagogik in der Tradition Cassirers an. Um diese einleitenden Hinweise möglichst eng an die bisherige Argumentation anzuschließen, sollen zunächst einige erläuternde bildungstheoretische Bezüge dargelegt werden, die gleichsam als Überleitung zum nachfolgenden Kapitel dienen sollen:

- a) *Zur Bestimmung der Anthropologie als Kulturanthropologie:* Weisen u. a. sowohl die Kritische Theorie als auch die historische Anthropologie darauf hin, dass die Welt, in der sich individuelle Bildungsprozesse vollziehen, immer schon eine gesellschaftlich vorinterpretierte Welt ist, die den individuellen Selbstbildungsprozessen unweigerlich und unverkennbar ihren kulturellen Stempel aufdrückt, wird auch in diesem Kapitel in Anerkennung dieses Sachverhalts explizit von Kultur-Anthropologie gesprochen (vgl. Kap. 3.2).<sup>75</sup>
- b) *Zur Bedeutung der Autonomie der Schülerinnen und Schüler in einem inklusiven Sport- und Bewegungsunterricht:* Die Beachtung und Förderung der Autonomie der Individuen, die von Zirfas oben explizit eingefordert wird, wird kongenial auch im Kontext der allgemeinen Inklusionsthematisierung (vgl. Kap. 2.3), im fachdidaktischen Diskurs im Sport (vgl. Kap. 3.4) sowie im sportbezogenen Inklusionsdiskurs übereinstimmend diskutiert (Fediuk & Hölter, 2003b, S. 23; Giese & Weigelt, 2015b; Hölter, 2008, S. 98). Vor diesem Hintergrund ist die Orientierung an einer relativen Autonomie auch in diesem Kapitel als inhaltlicher Ariadnefaden zu verstehen, der die in dieser Arbeit entwickelte Argumentationsfigur verknüpft und als moralischer, inhaltlicher und struktureller Dreh- und Angelpunkt des Entwurfs einer inklusiven Fachdidaktik fungiert (vgl. Kap. 2.3).
- c) *Zur Konstruktion sportanthropologischer Grundlagen:* Spricht Prohl (2006, S. 17) im Kontext seiner anthropologischen Überlegungen u. a. davon, dass „man unter erziehungsethischen Gesichtspunkten von einer Entwicklungsoffenheit und Handlungsfreiheit des Menschen ausgehen

---

<sup>75</sup> Diese Bekundung ist mit dem Hinweis zu versehen, dass damit allerdings nicht die exkludierenden Potentiale einer individuellen Zuschreibung von Fähigkeiten verneint werden sollen, wie sie sich aus einer Kritik des Ableismus ergeben (vgl. Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**; Meißner, 2015, S. 3).



[könne, MG], die seine Erziehungsfähigkeit und -bedürftigkeit begründen“, zeigen sich an dieser Stelle anthropologische Anschlussstellen in Bezug auf die Offenheit des Weltbezugs. Andererseits fehlt in diesen Ausführungen – wie in Kapitel 3 gezeigt werden konnte für die Sport- und Bewegungspädagogik symptomatisch – das Moment der grundsätzlichen *Bildungsfähigkeit aller Menschen*, was als anthropologisches Desiderat für die nachfolgenden Überlegungen zu verstehen ist.

Eine Denke, dass *jeder Mensch* bildungsfähig ist und „dass *jeder Mensch* [auch der homo sportivus, MG] verletzlich, anfällig und bedürftig und insofern immer auch ein homo (in)validus ist“ (Bohlken, 2012, S. 72, 2012), hat sowohl in der Sport- und Bewegungspädagogik als auch in der Fachdidaktik Sport nicht nur keine Tradition, sondern erscheint vor dem Hintergrund des bisher Gesagten vielmehr als eine *contradictio in adjecto*. In diesem Sinne bedürfen auch die avisierten Arbeiten zur Sportsemiotik einer kritischen Sichtung bzw. einer Reformulierung unter der hier vertretenen Perspektive der Behindertenpädagogik, um auch in diesen Ansätzen nach immanenten Inklusionshemmnissen im Hinblick auf eine inklusive Fachdidaktik Sport zu suchen und ggf. zu reflektieren. Hilfreich ist dabei, dass die symbolphilosophische Perspektive in der Sport- und Bewegungspädagogik eine lange Tradition hat.

Mit dem Vorhaben, das Forschungsfeld unter dem Diktat eines semiotischen Paradigmas neu zu deklinieren, verbindet sich somit die Hoffnung auf eine produktive bildungstheoretische Belebung der Debatte und nach fachdidaktischem Forschungsfortschritt. In diesem Sinne wird im Folgenden ein funktionaler Strukturdiskurs geführt, der nach zugrundeliegenden Formungsprinzipien, nach einer Grammatik inklusiver Formungs- und Bildungsprozesse fragt:<sup>76</sup>

„Wir gehen hier von einem generativen Strukturkonzept aus, wie es schon in dem Begriff der *inneren Form* von Wilhelm von Humboldt für die Sprache entwickelt worden ist. *Struktur* in diesem Sinne meint die Gestaltungskräfte, die die Generierung und Wandlung der Formen in kulturellen Feldern zu Konfigurationen ordnen und erklären helfen“ (Hildenbrandt, 2005, S. 202).

Ist dabei im Folgenden von einer (sport-)semiotischen, einer symboltheoretischen bzw. einer symbolphilosophischen Fundierung die Rede, dann verortet

---

<sup>76</sup> Da der Übergang von einer substanzorientierten zu einer funktionalen Betrachtung des Gegenstandes auch für den Inklusionsdiskurs in der Behindertenpädagogik bisher unüblich ist, bieten sich an dieser Stelle ggf. auch Chancen für einen „Rücktransfer“ von Wissensbeständen aus der Sport- und Bewegungspädagogik in die Behindertenpädagogik an, um auch in der dortigen Debatte eine alternative bildungstheoretische Fundierung zur Diskussion zu stellen (Giese, 2016d).

sich diese Arbeit damit in einer sportsemiotischen Forschungstradition, die in der *Philosophie der symbolischen Formen* Ernst Cassirers ihren Ursprung findet (Cassirer, 1954a, 1954b, 1954c) und deren Rezeption in der Sportwissenschaft zu dem von Drexel (2002, S. 184) so bezeichneten „symboltheoretischen Paradigma“ geführt hat.<sup>77</sup>

Das Rekurren auf Cassirers Symbolphilosophie ist dabei als Ergebnis der Suche nach einer Basistheorie zu verstehen, die im Sinne der oben angesprochenen Betonung der relativen Autonomie der Individuen, diese Autonomie auch systematisch in den Fokus ihrer anthropologischen Betrachtungen stellt. Da symboltheoretische Wissensbestände sensu Cassirer u. U. allerdings nicht allgemein bekannt sind, sollen im Folgenden zunächst einige Grundbegriffe in der gebotenen Kürze erläutert werden.<sup>78</sup>

### **Der Mensch als *animal symbolicum***

Betrachten wir Cassirers anthropologische Position, die er vor allem in seinem Exilwerk *Essay on Man* entwickelt hat (Cassirer, 1996), und begeben uns auf die Suche nach seiner Antwort auf die Frage, was der Mensch sei, so finden wir eine funktionale und keine substantielle Antwort, die auf einen transzendentalen Ausdrucks- und Wirkungswillen verweist.<sup>79</sup>

„Das Eigentümliche des Menschen, das, was ihn wirklich auszeichnet, ist nicht seine metaphysische oder physische Natur, sondern sein Wirken. Dieses Wirken, das System menschlicher Tätigkeiten, definiert und bestimmt die Sphäre des »Menschseins«. Sprache, Mythos, Religion, Kunst, Wissenschaft, Geschichte

<sup>77</sup> In diesem Zusammenhang spricht John Michel Krois (1986) explizit auch von *Cassirers Semiotik*. Diese Begrifflichkeit wurde im Kontext der – im Vergleich zu Europa überaus aktiven – amerikanischen Cassirer-Forschung geprägt, die darlegt, dass Cassirer den Begriff der Semiotik zwar kannte, ihn aber „als eine Lehre von den Zeichen der Sprache und nicht von der Bedeutung überhaupt oder der ganzen Kultur, wie Pierce und de Saussure sie entwickelten“ (Krois, 1986, S. 437), verstand. Krois plädiert dafür, dass Cassirers Arbeiten im Vergleich zu Pierce und de Saussure in der heutigen semiotischen Forschung mehr Berücksichtigung erfahren müssten, da „lediglich eine terminologische und keine systematische Verschiedenheit zwischen dem, was Cassirer als Wissenschaft von diesem ‚symbolic universe‘ vorschwebte, und dem, was de Saussure und Pierce entworfen hatten“ (Krois, 1986, S. 438), existiert.

<sup>78</sup> Da die Darstellung symbolphilosophischer Grundlagen sowohl von anderen Autoren als auch in eigenen Arbeiten bereits geleistet wurde (Bietz, 2002; Giese, 2008a; Hasper, 2009b), erfolgt diese Darstellung hier stark komprimiert und ausschließlich unter direktem Bezug auf die Frage nach einer inklusiven Fachdidaktik im Sport sowie in der Behindertenpädagogik.

<sup>79</sup> Cassirer geht davon aus, dass es keine substantielle Definition des Menschen geben kann (Cassirer, 1996, S. 110). Eine einheitliche Bestimmung des Menschen, die alle Bereiche seines Wirkens einschließt, kann nur gelingen, wenn „nicht nach der Einheit der Erzeugnisse, sondern nach der Einheit des schöpferischen Prozesses“ (Cassirer, 1996, S. 114) gesucht wird. Nicht die einzelnen Produkte menschlichen Wirkens (z. B. Sprache, Kunst, Kultur, Religion oder Mythologie) sind von übergeordnetem Interesse, sondern ihre symbolischen Formungsprinzipien.

sind die Bestandteile, die verschiedenen Sektoren dieser Sphäre“ (Cassirer, 1996, S. 110).

Um dieses Wirken im Sinne Cassirers zu verstehen, ist zu beachten, „daß dieses ‚Tun‘ als Gestalten zu verstehen ist, als die Schaffung von Ausdrucksformen im allgemeinen, von Bildern und Begriffen im besonderen“ (Schwemmer, 1997b, S. 30). Die beschriebenen Sektoren der Sphäre des Menschseins, die kulturellen Errungenschaften der Menschheit, werden als Ergebnis dieses Ausdrucks- und Wirkungswillens verstanden:

„All diese Formen [der Kultur, MG] sind symbolische Formen. Deshalb sollten wir den Menschen nicht als animal rationale, sondern als animal symbolicum definieren“ (Cassirer, 1996, S. 51).

Hildenbrandt spricht aufgrund dieses transzendentalen Ausdruckswillens von dem „animal symbola formans“ (Hildenbrandt, 1997, S. 17), und für Schwemmer ist „unser Geist [...] das Vermögen oder auch die Kraft zur – bildlichen oder begrifflichen – Gestaltung von Ausdrucksformen“ (Schwemmer, 1997b, S. 31). Der Mensch kann der Welt nicht unmittelbar entgegentreten, denn menschliche Weltwahrnehmung ist nur mittels Symbolen möglich. Die kantische Idee, dass das Ding an sich in der Wirklichkeit zwar gewiss, für uns aber unzugänglich ist und uns im Erkenntnisprozess deshalb ausschließlich (symbolische) Erscheinungen zur Verfügung stehen, ist nicht neu, erfährt bei Cassirer aber „eine neue, bis dahin undenkbbare Wendung“ (Franke, 2000, S. 103): Dass sich der Mensch nur ein Bild von der Welt machen kann, wird hier nicht zu einem grundsätzlichen Mangel seiner Erkenntnisfähigkeit, sondern zu seiner herausragenden Leistung. Denn „nur der Mensch sei in der Lage, der Welt Bedeutung zu geben: das Symbol wird damit zum Inbegriff der Gestalt des Wirklichen“ (Cassirer, 1996, S. 6).

Über das Symbol verleiht der Mensch der Welt Bedeutung. Diese Symbolfunktion beschränkt sich nicht auf bestimmte Fälle, sondern ist ein universell anwendbares Prinzip. Die Symbolisierungsfähigkeit wird damit zur zentralen Voraussetzung, zur Bedingung der Möglichkeit, die kulturelle Entwicklung erst ermöglicht und somit zum Schlüssel des Verständnisses der geistig-kulturellen Identität des Menschen.

„Das Prinzip des Symbolischen mit seiner Universalität, seiner allgemeinen Gültigkeit und Anwendbarkeit ist das Zauberwort, das »Sesam, öffne dich!«, das den Zugang zur menschlichen Welt, zur Welt der menschlichen Kultur, gewährt“ (Cassirer, 1996, S. 63).

Menschliches Verhalten in konkreten Mensch-Umwelt-Beziehungen ist damit zwingend gestaltungsbedürftig. Weil dem Menschen automatisierte Verhaltensmuster weitgehend fehlen, muss er sich unaufhörlich selbsttätig bilden, um seine Handlungskompetenz zu erweitern. In Modifikation des Funktionskreismodells von Uexküll (1921), das bei Tieren von einem Merk- (zur Reizaufnahme) und einem Wirknetz (zur Reizbeantwortung) ausgeht, über das sie mit der Umwelt in Kontakt treten, ist bei Menschen von einem zusätzlichen Symbolnetz auszugehen.

„Es besteht ein unverkennbarer Unterschied zwischen organischen »reactions« (Reaktionen) und menschlichen »responses« (Antwort-Reaktionen). Im ersten Fall wird direkt, unmittelbar eine Antwort auf einen äußeren Reiz gegeben; im zweiten Fall wird die Antwort aufgeschoben. Sie wird unterbrochen und durch einen langsamen, komplexen Denkprozeß verzögert“ (Cassirer, 1996, S. 50).

Ausgehend von diesen anthropologischen Überlegungen, die das Moment der Autonomie explizit betonen, werden nun die beiden Grundbegriffe symbolische Form und symbolische Prägnanz weiter erläutert.

### **Der Prozess der symbolischen Formung**

Mit dem Begriff der symbolischen Formung erklärt Cassirer, wie aus sinnlichen Eindrücken symbolische Formen werden. Dieser Prozess ist eine autopoietische Gestaltung, „allerdings nicht als tätige Bearbeitung der uns umgebenden Welt [...], sondern als Erzeugung der Ordnung unseres Bewußtseins, unserer Wahrnehmungs- und Vorstellungswelt und – verbunden damit – als Herstellung und Verwendung von Zeichen, als Schaffung von Zeichenwelten“ (Schwemmer, 1997b, S. 46).<sup>80</sup> Nach Krois sind symbolische Formen (z. B. Mythos, Sprache) Interpretationszusammenhänge der uns umgebenden Welt (Krois, 1986, S. 440).

Der unanschaulbare Sinn bedarf eines materiellen Trägers, um sich zu artikulieren. Symbolische Formen sind somit das Ergebnis einer schöpferisch-bildenden Tätigkeit, in der das Individuum den Eindrücken eine feste, überdauernde

---

<sup>80</sup> Zu beachten ist der weit gefasste Symbolbegriff. Das Symbol ist bei Cassirer einerseits ein Denkinstrument, das uns erlaubt, Wirklichkeit zu gestalten, andererseits ist es im Begriff der symbolischen Form enthalten, ist hier universeller zu verstehen und meint die generelle Manifestation eines Sinns im Sinnlichen (Schwemmer, 1997b, S. 12). „Wir dagegen haben dem Symbolbegriff von Anfang an eine andere und weitere Bedeutung gegeben. Wir versuchten mit ihm das Ganze jener Phänomene zu umfassen, in denen überhaupt eine wie immer geartete »Sinnerfüllung« des Sinnlichen sich darstellt; - in denen ein Sinnliches, in der Art seines Daseins und So-Seins, sich zugleich als Besonderung und Verkörperung, als Manifestation und Inkarnation eines Sinnes darstellt“ (Cassirer, 1954b, S. 109).

symbolische Form gibt, sie „sind demnach universelle, intersubjektiv gültige Formen oder Grundformen des Verstehens der Welt. Mit den symbolischen Formen schaffen sich die Menschen Organe, die es ihnen ermöglichen, kulturell bedeutsame Lebenswelten zu konstituieren“ (Paetzold, 2002, S. 42).<sup>81</sup> Diese Formen dürfen aber nicht als eklektische Abbilder einer realen Wirklichkeit, sondern als subjektiv bedeutsame, autopoietische Bilder verstanden werden, die jedes Individuum – tatsächlich als Agens dieses Prozesses verstanden – selbst bilden muss (Schlieben-Lange, 1994, S. 22). Symbolische Formen bilden eine Wirklichkeit niemals ab – sie bilden sie stets neu.

„Letztlich geht es bei allen geistigen Leistungen und also auch bei allen symbolischen Formen darum, ‚das Chaos der sinnlichen Eindrücke‘ in eine ‚feste Gestalt‘ zu bringen (PSF I, S. 43), ‚aus dem Chaos der Eindrücke ein[en] Kosmos, ein charakteristisches und typisches Weltbild‘ zu formen (PSF II, S. 39). Dem ‚fließenden Eindruck [müssen wir, MG] [...] bildend gegenübertreten‘, damit er für uns ‚Form und Dauer‘ gewinnt. Es vollzieht sich dann eine ‚Wandlung zur Gestalt‘ (PSF I, S. 43). Und damit ist das ‚Zentrum der symbolischen Formen‘ gefunden, nämlich in der ‚gemeinsamen Aufgabe‘, durch die alle symbolischen Formen, durch die ‚[d]ie verschiedenen Erzeugnisse der geistigen Kultur [...] zu Gliedern eines einzigen großen Problemzusammenhangs‘ werden: [...], die passive Welt der bloßen Eindrücke, in denen der Geist zunächst befangen scheint, zu einer Welt des reinen geistigen Ausdrucks umzubilden (PSF I, S. 12)“ (Schwemmer, 1997b, S. 30).

Erst die Fähigkeit zur Symbolisierung erlaubt es dem Menschen, sich geistig mit Dingen zu beschäftigen, im Strom der Sinneseindrücke bedeutungshaltige Zentren zu finden und einzelne Aspekte zu fokussieren. Somit wird die Umwelt mithilfe der Symbole strukturiert und erst so kann die Umwelt für das Individuum potentiell bedeutsam werden: Der autopoietisch konstituierte Symbolisierungsprozess hat deshalb einen sinnstiftenden Charakter.

Die eigentliche Genese symbolischer Formen beschreibt Cassirer durch das Spannungsverhältnis zwischen dem Wirkungswillen des Menschen und der Widerständigkeit der Welt. Der Materialisierungsprozess ist dabei durch die Eigenschaften der Umwelt mitbestimmt. Die einzige Schnittstelle, um den Willen zur Form mit der Formungswiderständigkeit der Welt in Bezug zu setzen, ist die motorische Selbst-Bewegung, ausschließlich in ihr treffen Welt und

---

<sup>81</sup> Die Sprache ist dafür ein Paradebeispiel. Mithilfe der Sprache geben wir dem Eindruck eine Form und können ihn in Ausdruck verwandeln. Dabei ist die Sprache nicht an den engen biologischen Wirkungskreis des Menschen gebunden. Durch die Sprache sind wir in der Lage, über Dinge zu reden, die weder anwesend, ja nicht einmal existent sein müssen.

Wille aufeinander (Giese, 2008a, S. 186). Die Entstehung symbolischer Formen gilt es dabei, i. S. Piagets, als Strukturgenese zu verstehen, die sich im Wechselspiel der Dichotomie von forma formata und form formans gestaltet. Forma formata ist dabei als eine geprägte Form zu verstehen (z. B. eine Bewegung oder eine Melodie) und forma formans als Formungswille, als formgenerierendes Moment (Giese, 2010a, S. 83).

### **Symbolische Prägnanz – ein transzendentes Basisphänomen**

Der zweite Grundbegriff der Philosophie der symbolischen Formen ist das Phänomen der symbolischen Prägnanz.<sup>82</sup> Mit symbolischer Prägnanz bezeichnet Cassirer den Prozess, in dem sich ein unanschaulicher Sinn in einem materiellen Träger artikuliert und sich dadurch gleichsam anschaulich macht. Sinn und Bedeutung sind dabei vorgängig und manifestieren sich erst im materiellen Träger (z. B. einer Bewegung, einer Melodie oder einer didaktischen Entscheidung). Durch die symbolische Prägnanz erscheinen Sinn und Sinnliches gleichzeitig in der Wahrnehmung. Damit „macht Cassirer die symbolische Prägnanz zum entscheidenden Verbindungselement zwischen Sinnlichkeit und Sinn“ (Schwemmer, 1997b, S. 69).

„Unter ‚symbolischer Prägnanz‘ soll also die Art verstanden werden, in der ein Wahrnehmungserlebnis als ‚sinnliches‘ Erlebnis zugleich einen bestimmten nicht-anschaulichen ‚Sinn‘ in sich faßt und ihn zur unmittelbaren konkreten Darstellung bringt. Hier handelt es sich nicht um bloß »perzeptive« Gegebenheiten, denen später irgendwelche »apperzeptive« Akte aufgepfropft wären, durch sie gedeutet, beurteilt und umgebildet würden“ (Cassirer, 1954b, S. 235).

Paetzold (2002, S. 41) bezeichnet die symbolische Prägnanz als einen von zwei Grundbegriffen der Philosophie der symbolischen Formen und auch Schwemmer kommt am Ende seiner ausführlichen Interpretation der symbolischen Prägnanz zu dem Schluss, „daß Cassirer die symbolische Prägnanz zum Schlüsselbegriff seiner Theorie der Symbolisierung macht“ (Schwemmer, 1997b, S. 122).

„Und die symbolische Prägnanz als das dynamische Prinzip der Symbolisierung ist das Charakteristikum, das das ‚Werden zur Form‘ (Krois, 1995, S. 15), und

<sup>82</sup> Die Idee und den Begriff der Prägnanz, nach der „das Wahrgenommene immer eine Ganzheit ist, die bestmögliche Organisation aufweist“ (Krois, 1986, S. 441), entlehnt Cassirer der Gestalttheorie. Die Entstehung von Prägnanzen wird dabei durch die Existenz starker Kontraste erklärt, „einmal zwischen Figur und Hintergrund, zum anderen aber auch zwischen den Teilen einer Figur selbst. Der Figur-Hintergrund-Kontrast schließt die Form gegenüber ihrer Umgebung zu einem eigenen Gegenstand ab“ (Schwemmer, 1997a, S. 85).

zwar zur Form des Symbolischen, auszeichnet. Cassirer sieht jede geistige Leistung als ein solches ‚Werden zur Form‘. Dieses ‚Werden zur Form‘ ist die Grundkraft der gesamten geistigen Welt“ (Schwemmer, 1997b, S. 122).

### **Die fundamentale Relationalität von Sinn und Sinnlichem**

Cassirers Symbolphilosophie ist ursprünglich zwar sicherlich keine Wahrnehmungsphilosophie, die beiden Begriffe symbolische Form und symbolische Prägnanz liefern aber trotzdem strukturelle Einblicke in die Funktionsweise der menschlichen Wahrnehmungstätigkeit. Die Welt ist dem Menschen niemals unmittelbar, sondern immer als etwas gegeben. In der Wahrnehmung nehmen wir etwas immer als etwas wahr (Cassirer, 1954c, S. 42). Diese Bekundung ist unabhängig von dem Material, das die Sinne liefern. Auch blinde, taube oder stumme Menschen oder Menschen mit anderen Behinderungen nehmen ihre Umwelt als ganzheitliche „Um-Zu-Gelegenheiten“ wahr. Ihr symbolisches Universum ist vollständig bedeutungshaltig und es fehlen darin keine Sinndimensionen, wie Bietz (2002) in seiner symboltheoretischen Studie zur Bewegungsvorstellung bei blinden Menschen zeigen konnte.

Dabei wird der Sinn dem Sinnlichen nicht nachträglich aufdoktriniert, sondern ist dank der immanenten Gliederung der Wahrnehmung in dieser bereits integriert und wird im Moment des Wahrnehmungsaktes unmittelbar mitgeschaut.

„Vielmehr ist es die Wahrnehmung selbst, die kraft ihrer eigenen immanenten Gliederung eine Art von geistiger ‚Artikulation‘ gewinnt – die, als in sich gefügte, auch einer bestimmten Sinnfügung angehört. In ihrer vollen Aktualität, in ihrer Ganzheit und Lebendigkeit, ist sie zugleich ein Leben ‚im‘ Sinn. Sie wird nicht erst nachträglich in diese Sphäre aufgenommen, sondern sie erscheint gewissermaßen als in sie hineingeboren“ (Cassirer, 1954b, S. 235).

Auch symbolische Formen, die in unserem Bewusstsein (z. B. als Sprache oder Bewegungen) als leitende Wahrnehmungsschemata abgelegt sind, zeichnen sich durch diese relationale Struktur aus. Dieser Punkt ist ein zentraler Aspekt vieler aktueller Wahrnehmungs- und Handlungstheorien, die darin eine Grundbedingung menschlicher Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit sehen. So wird die unauflösliche Einheit von Sinn und Sinnlichem beispielsweise bei Autoren wie Gibson (1973), Neisser (1996) oder Hoffmann (1993, 2001) oder auch in der sportpädagogischen Forschung (Scherer, H.-G. & Bietz, 2013) wiederholt betont und als Grundbestimmung entsprechender Lernkonzepte beschrieben.

### 4.1.2 Inklusion aus sportsemiotischer Perspektive

Folgte das vorangehende Kapitel dem Bestreben, eine inhaltliche Verständigungsbasis für den Versuch einer sportsemiotischen Reformulierung des Inklusionsdiskurses in der Sport- und Behindertenpädagogik zu legen, so schließt sich daran nun die Anwendung dieser Perspektive auf das bisher Erarbeitete an: die Betrachtung des Inklusionsdiskurses im Lichte des symboltheoretischen Paradigmas.

Dafür wird zunächst das in Kapitel 2 entwickelte Inklusionsverständnis (sport-)semiotisch dekliniert, um daraus Konsequenzen für die Konstitution einer kulturanthropologischen Fundierung des Inklusionsdiskurses zu ziehen. Auf dieser Basis wird anschließend ein symbolphilosophisches Erklärungsmodell für die Genese überdauernder Bewusstseinsformen diskutiert, das an die Funktion der produktiven Einbildungskraft gekoppelt ist. Dies ist insofern von zentraler Bedeutung, als dass erst auf der Basis einer solchen strukturalistischen Modellierung didaktische Aussagen darüber gemacht werden können, durch welche didaktischen Strukturen ein Unterricht gekennzeichnet sein müsste, der das entwickelte Inklusionsverständnis auch im Vermittlungsprozess bewahrt und fördert.

Betrachten wir zunächst den Aspekt des Erhalts der Autonomie der Schülerinnen und Schüler im Vermittlungsprozess, dann sollten die engen strukturellen Anknüpfungsmöglichkeiten zu Cassirers Symbolphilosophie und ihre zeitgenössischen Rezeptionen ausreichend deutlich geworden sein: So ist bereits wiederholt auf die Bedeutung der Eigenaktivität des Subjekts, auf seine primordiale Autonomie und die Notwendigkeit seiner Selbsttätigkeit hingewiesen worden. Wie die symbolphilosophische Fundierung zeigt, gründen diese Überlegungen in der anthropologischen Bestimmung des Menschen als Wirkungs- und Ausdruckswesen. Mit Schwemmer konnte dabei festgehalten werden, dass dieses Wirken des Menschen als ein gestaltendes Tun verstanden werden muss, das unablässig (symbolische) Ausdrucksformen schafft und Kultur generiert (Schwemmer, 1997b, S. 30). Von Anfang an ist dabei der autopoietische Charakter dieses gestaltenden Tuns zu betonen. Die Ausführungen zur Autopoiese sind mit dem Hinweis zu versehen, dass ihre Funktion nicht durch reproduktive Prozesse erklärt werden kann und dass dabei keine qualitativen Abstufungen zwischen unterschiedlichen kognitiven Abstraktionsstufen existieren.



„Als ‚Ausdruckswesen‘ ist der Mensch daher ‚Kulturwesen‘. Er ist das animal symbolicum, das seine Identität in seiner symbolischen Ausdruckskultur gewinnt und bewahrt“ (Schwemmer, 1997b, S. 31).

Die verbindende funktionale Einheit hinter den unterschiedlichen Erzeugnissen menschlichen Wirkens liegt damit in dem einheitlichen symbolschaffenden Wirken des menschlichen Geistes, das gleichzeitig Grundlage menschlicher Erkenntnisfähigkeit ist. Diese Erkenntnisfähigkeit ermöglicht, „aus einem amorphen Strom von sinnlichen Eindrücken durch Abgrenzung und Verknüpfung bedeutsame Einheiten herauszukristallisieren“ (Hildenbrandt, 2000, S. 19). Über das Symbol, das bei Cassirer der Schlüsselbegriff dafür ist, „wie Erkenntnis gewonnen wird und gleichzeitig Eindruck in Ausdruck, Wahrnehmung in Mitteilung umgebildet wird“ (Friedrich & Hildenbrandt, 1997, S. 350) sowie die Phänomene der symbolischen Formung und der symbolischen Prägnanz werden alle symbolischen Formen als sinnvolle Ausdrücke einer gestaltenden Urkraft, als Produkte eines Willens zur Form unseres Bewusstseins verstanden und damit auch in die übrigen Errungenschaften menschlichen Kulturschaffens integriert. Dabei ist zentral, dass die jeweiligen Formen von jedem Individuum jeweils neu autonom erwirkt werden müssen. Eine abbildhafte Übertragung von Individuum zu Individuum ist in dieser Modellierung nicht möglich.

Es kann darüber hinaus festgehalten werden, dass keine geistigen menschlichen Leistungen existieren, die – wegen des Prinzips der symbolischen Prägnanz und der symbolischen Formung – nicht auch Kulturleistungen wären. Über diesen kulturerzeugenden Schöpfungsakt ist auch der Anschluss an das hier verwendete Konstrukt der Kulturanthropologie zu vollziehen.

„Dieses Wesen [der Mensch, MG] schafft Kultur (man muß eigentlich sagen: unausweichlich) als Objektivation seines wirkenden Geistes. Seine kulturellen Leistungen sind Symbolwelten, weil letztendlich alle menschliche Erfahrung und Erkenntnis (im Sinne symbolischer Prägnanz) symbolisch ‚geprägt‘ ist“ (Hildenbrandt, 1997, S. 17).

Die dabei entstehenden symbolischen Formen, die Kulturobjekte, zeichnen sich nach Cassirer durch drei wesentliche Gegenstandsmomente aus: das Physische, das Psychische und das Historische. In der Terminologie von de Saussure spricht Hildenbrandt (1997, S. 19) von *Signifié*, *Signifiant* und *Diachronie*. Die kulturelle Entwicklung, den Kulturprozess beschreibt Cassirer durch die dialektische Grundbewegung zwischen Beharrung und Erneuerung, wobei Kulturgüter nicht wie im Tierreich vererbt, „sondern in einem kommunikativen Prozeß tradiert werden. Der Keim der Veränderung und Innovation liegt in der

Offenheit und Unschärfe dieser Weitergabe in einem kommunikativen Austausch“ (Hildenbrandt, 1997, S. 20).

Der sportsemiotische Zugriff auf den Inklusionsdiskurs erlaubt damit eine diachrone kulturalanthropologische Betrachtung, bei der nicht nur nach der äußeren Formentwicklung bzw. dem Wandel der Formen gefragt wird, sondern nach den zugrunde liegenden kulturellen Formungskräften. Ziel wäre, „das Verstehen auf die Analyse des Wirkens und nicht auf die der Werke zu gründen. Die empirischen Fakten [...] sind nicht Ausgangspunkt, sondern stehen am Ende der Explikation als Ergebnis einer Genese, die als ein ‚Werden zur Form‘ aufgefasst wird“ (Hildenbrandt, 2001b, S. 47). In der vorliegenden Arbeit spielt diese Analyseoption allerdings keine zentrale Rolle und bedürfte einer eigenen Arbeit, weil es weniger um eine Genealogie der Formungskräfte, als um die Suche nach einem anthropologisch fundierten Strukturgenesemodell geht, auf dessen Grundlage Merkmale einer inklusiven Unterrichtslehre zu bestimmen wären.<sup>83</sup>

Wie passt nun allerdings der Inklusionsdiskurs in diese kulturalanthropologische Grundlegung? Auch er zeichnet sich selbstredend durch ein *Signifié*, ein *Signifiant* und *Diachronie* aus. Sind *alle* Formen menschlichen Wirkens als ein Kulturschaffen zu interpretieren, weil dabei geistige Welten und somit konkrete symbolische Formen erzeugt werden, dann ist auch inklusive Schulwirklichkeit und der Inklusionsdiskurs selber im Sinne von Goodman (1990) als eine *Weise der Welterzeugung* zu verstehen, da inklusiver Unterricht eben nicht nur arbiträre Körperpraxis ist, sondern mittels der symbolischen Prägnanz und das völlig unabhängig von individuellen Behinderungen oder einer möglichen Einschränkung von Organsystemen immer auch Sinn transportiert. Erst diese wesentliche Bestimmung ermöglicht es, einer inklusiven Didaktik – im Kontext des gewählten Ansatzes – den Status eines Kultursegments zuzusprechen und im Rahmen des symboltheoretischen Paradigmas zu diskutieren.

Die eigentliche Genese symbolischer Formen gilt es dabei, als eine Strukturgenese zu verstehen, die sich im Wechselspiel der Dichotomie von *forma formata* und *forma formans* gestaltet. *Forma formata* ist dabei als eine geprägte Form

---

<sup>83</sup> Die kulturalanthropologische Analyse des Tennisspiels von Hasper (2009b) folgt beispielsweise diesen philosophischen und methodologischen Grundannahmen oder auch Hildenbrandts Bemühungen, Formungsstufen des modernen Sports zu bestimmen (Hildenbrandt, 2001b).

zu verstehen (z. B. eine Bewegung, eine Melodie, ein fachdidaktisches Modell etc.) und *forma formans* als Formungswille, als form-generierendes Moment.

„Daß diese Entwicklung stattfindet, verdankt sich den poetischen Energien unseres Geistes, die Cassirer mit Vorliebe unter dem Titel ‚produktive Einbildungskraft‘ stellt. So betont er denn auch, daß der ‚Akt der Zentren-Bildung und Zentren-Schaffung‘ auf eine ‚produktive geistige Grundfunktion zurückgeht‘, auf eine poetische Tätigkeit, die man niemals ‚aus bloß reproduktiven Prozessen‘ vollständig erklären kann“ (Schwemmer, 1997a, S. 89).

Ursache der Genese aller symbolischen Formen ist in diesem Sinne die von Cassirer so bezeichnete *produktive Einbildungskraft* – das axiomatische fixierte, aktive und intentionale Wirken jedes(!) Individuums, das sich an der Widerständigkeit der Welt bricht und das dem dynamischen Wechselspiel von *forma formata* und *forma formans* folgt. Diese strukturge-netische Modellierung ist insofern hilfreich, als dass sie auch didaktischen Schlussfolgerungen zulässt, wie ein inklusiver Sportunterricht didaktisch so zu gestalten ist, dass er dieser bildungstheoretischen Modellierung entspricht (vgl. Kap. 4.3.2).

#### **4.1.3 Bildungstheoretische Überlegungen zu nonverbalen Reflexionsleistungen**

Diese kulturanthropologische Fundierung cassirerischer Prägung kann nach Hildenbrandt

„durchaus als ‚Bildungsprozeß‘ in einem ursprünglichen Wortsinn beschrieben werden. Die Herausbildung der Kultur als ein Universum von Symbolwelten, das ganz bestimmten Formungsprinzipien gehorcht, ist der Kern seiner Philosophie. Bildung kann so als Ursache und Ziel von Kultur gesehen werden“ (Hildenbrandt, 1998, S. 31).

In Anlehnung an die kulturtheoretischen Überlegungen ist der individuelle Bildungsprozess somit an den Kulturprozess zu binden. Gebildet zu sein bedeutet auf dieser Basis, „mit den Symbolismen der Kultur kompetent handeln zu können. Als *Prozeß* kann Bildung verstanden werden als Erwerb von Kulturkompetenz, und als *Ergebnis* bezeichnet Bildung den Besitz und die Verfügbarkeit dieser Kompetenz bei der Gestaltung und Verknüpfung verschiedener Kulturgegenstände und Kultursegmente“ (Hildenbrandt, 2000, S. 17). Kulturkompetenz (Bildung) zeigt sich danach in der Fähigkeit, Kultur schaffen, verändern, erhalten, erwerben oder ggf. auch tilgen zu können.

Können in diesem Sinne auch Merkmale von Bildung sportsemiotisch reformuliert werden, bleibt zu fragen, unter welchen Bedingungen diese Bildung zu erwerben ist, oder in kantischer Terminologie: Wie ist Bildung im inklusiven Unterricht möglich? Dazu liefert Franke seit vielen Jahren kontinuierlich Diskussionsbeiträge, die das zur (Selbst-)Reflexion fähige Subjekt zum zentralen Bindeglied und gleichsam zur Prüfinstanz des Konstrukts *Bildung* machen wollen (Franke, 2000, 2001a, 2001b, 2003, 2005, 2006a, 2009).

Zuletzt hat Franke (2015, S. 224) das Erkenntnisinteresse in zwei Frage zusammengefasst, die im Folgenden auch für die eigene Argumentation von Bedeutung sind:

„(1.) Was berechtigt uns zu der Vorstellung, dass der Mensch auf die körperlichen Herausforderungen seiner Umwelt nicht nur reagiert, nicht nur durch sie lernt, sondern sich dadurch auch bildet? D. h. ist es berechtigt von einer allgemeinen Bildsamkeit des Körpers zu sprechen? (2.) Was berechtigt uns zu der Vorstellung, dass aus dem Verhältnis von Wahrnehmung, Erfahrung und Erkenntnis von Bewegungsbedingungen eine nicht-verbale Bildungskompetenz entwickelt werden kann?“

Auch wenn Frankes Überlegungen explizit *nicht* vor dem Hintergrund der Inklusionsthematisierung entwickelt wurden, wird im Folgenden die These vertreten, dass ihnen aus dieser Perspektive trotzdem ein inklusives Potential zuzusprechen ist, weil sie eine Option aufzeigen, die Frage nach der Reflexionsfähigkeit des Individuums inklusionsaffirmativ bildungstheoretisch zu modellieren.

„Beides, der *Reflexionsprozeß* [kursiv, MG] auf der Basis von Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit und Freiheit des Denkens und Handelns sowie die Frage nach dem vernunftbegabten, *erkenntnisfähigen Subjekt* [kursiv, MG] als autonome Person gelten als Voraussetzungen und Merkmale von Mensch-Welt-Bezügen, denen man eine bildungsrelevante Bedeutung zuschreibt“ (Franke, 2000, S. 98).

Erscheinen diese Ausführungen aus einer behindertenpädagogischen Perspektive zunächst kritisch, weil auch hier die Erkenntnis- und Reflexionsfähigkeit des Menschen in den Vordergrund gerückt wird, zeigt sich das mögliche Anschlusspotential, wenn Franke explizit darauf hinweist, dass es gleichwohl notwendig ist, die kantische Erkenntnistheorie „über das enge, sprachorientierte Vernunftverstehen hinaus zu einer Kulturtheorie zu erweitern“ (Franke, 2000, S. 104). In Anlehnung an Paetzold muss dafür „Kants transzendente Logik zu

einer *semiotischen* Logik erweitert werden. D.h., ihre grundlegenden Operationen sind nicht nur an das Modell sprachlicher Begriffe gebunden; der Erkenntnisprozeß, der bisher eingeengt auf die Sprache gedeutet wurde, muß prinzipiell auch offen für nicht-sprachliche Erfahrungsbereiche sein“ (Franke, 2000, S. 104). In Cassirers Symbolphilosophie sieht Franke das geeignete Instrumentarium, um diesen Schritt, weg von der Einengung des Erkenntnisprozesses auf verbale Systeme, hin zu einer grundsätzlicheren symbolhaften Auseinandersetzung mit der Welt, zu gehen, da in Cassirers Konzept der symbolischen Formung der kantische Dualismus von anschaulicher Sinnlichkeit und abstrakter Begrifflichkeit überwunden wird.

Erst wenn diese wesentliche Erweiterung der klassischen Erkenntnistheorie gelungen ist und dadurch deutlich wird, „daß nicht-verbale Symbolisierungen nicht nur eine Kennzeichnungsfunktion von Welt, sondern auch Reflexionen über die Welt ermöglichen, ist eine Brücke zum [...] bildungstheoretischen Diskurs der Pädagogik“ (Franke, 1998, S. 53) und der Behindertenpädagogik zu schlagen. Es ist in diesem Sinne zu fragen, „ob auch auf der präverbalen Ebene des Körperlichen reflexiv Distanz geschaffen werden kann, denn genau darin ist die Grundlage für Bildungsvorgänge zu sehen. Nur unter der Bedingung von reflexiver Distanz – so die allgemeine bildungstheoretische Annahme – können persönliche Handlungsspielräume gewonnen werden und persönliche Erlebnisse nachhaltig Auswirkungen auf die Person und ihren Weltzugang insgesamt haben“ (Bietz, 2005, S. 107).

„Erst wenn der Strom der Regelmäßigkeiten unterbrochen wird, ‚Stolpersteine‘ die Routine unterbrechen, findet nicht nur ein Umsteuern statt, sondern dieser Zustand ist *fundamental für alle* [kursiv, MG] Formungs- und Prozessbedingungen im Mensch-Welt-Verhältnis“ (Franke, 2006b, S. 119).

Die Ausdrucksformen sind dabei – und hier zeigt sich erneut eine Stärke des (sport-)semiotischen Ansatzes – durch ihre materiellen Träger zwar beeinflusst, aber nicht durch diese determiniert. Die Artikulation kann ihren Ausdruck beispielsweise ebenso in einer Geste eines stummen Menschen oder in jeglicher anderen symbolischen Ausdrucksform auf jedem geistigen Abstraktionsniveau finden.

Wesentlich erscheint in dieser Argumentation vielmehr, dass „Differenzerfahrungen im Formungsprozess von Bewegungen stattfinden [...], die u. a. entstehen durch das Innewerden gegenüber verschiedenen Sinneswahrnehmungen (Sehen, Hören, taktile Wahrnehmung) während des Bewegungsablaufs (z. B.

Rhythmus, Gleichgewicht etc.)“ (Franke, 2015, S. 242). Zu beachten ist dabei allerdings, dass Franke dabei die geformte, sportliche Bewegung vor Augen hat und nicht ggf. unkoordinierte, spastische oder elementare Lautbewegungen. Besonders deutlich wird diese Zuschreibung, wenn Franke – ähnlich wie auch Bietz (2015, S. 216) – unterschiedliche Potentiale der Handlungs-Reflexivität postuliert (vgl. Kap. 3.4.3), die abhängig von Differenzerfahrungen „zwischen der Ausführungsform und möglicher idealer Bewegungsform“ (Franke, 2015, S. 243) seien. Dass es sich vor dem Hintergrund der Behindertenpädagogik dabei ebenfalls um hochproblematische immanente Zuschreibungen von Fähigkeiten handelt, die ein exkludierendes Potential im Hinblick auf Menschen mit (komplexen) Behinderungen entfalten, zeigt sich auch daran, „dass die Differenzerfahrung nur dann auch in Reflexivität übergeht, wenn eine Form-Differenz als qualitative Differenz auf der Basis bestimmter Grunderfahrungen bestimmt werden kann“ (Franke, 2015, S. 243).

Vor dem Hintergrund dieser kritischen Anmerkungen sind Frankes elaborierte und theoretisch fundierten Überlegungen zu einer körperlich-leiblichen bzw. vor-sprachlichen Reflexionsfähigkeit im Sinne von Ableism zunächst auf „irrationale, verletzende, grausame und unplausible Konzeptionen von Fähigkeit (und damit auch Behinderung), die eng mit Vorstellungen der Leistungsgesellschaft, Leistungsgerechtigkeit und insgesamt einem liberalistischen Gesellschaftsbild verknüpft sind“ (Buchner et al., 2015) hin zu prüfen bzw. von solchen Zuschreibungen zu befreien. In diesem Sinne schält sich eine Konzeption vor-sprachlicher Reflexionsleistungen heraus, die anschlussfähig an Konzeptionen erscheint, wie sie in der Geistigbehindertenpädagogik existieren und in Kapitel 4.2.1 diskutiert werden.

#### **4.1.4 Sportsemiotische Beiträge zur Fundierung einer inklusiven Fachdidaktik? Ein Zwischenfazit**

Ausgehend von der Annahme, dass der bisherige Inklusionsdiskurs durch das weitgehende Fehlen einer tragfähigen kulturanthropologischen Fundierung und ein explizites Theoriedefizit gekennzeichnet ist, hatte Kapitel 4.1 die Aufgabe, philosophisch-theoretische Grundlagen für eine inklusionsaffirmative kulturanthropologische und bildungstheoretische Fundierung des Inklusionsdiskurses zur Diskussion zu stellen.

In diesem Sinne war eingangs zu diskutieren, dass eine anthropologische Fundierung einer inklusiven Fachdidaktik sehr wohl zeitgemäß sein kann, moralisch vertretbar erscheint und zudem durchaus machbar erscheint, solange substantielle Wesensbestimmungen des Menschen zugunsten strukturellen bzw. funktionalen (sport-)anthropologischen Überlegungen aufgegeben werden. Vor diesem Hintergrund folgte auf eine komprimierte Einführung in Cassirers Philosophie der symbolischen Formen die Anwendung des symboltheoretischen Paradigmas auf den in den vorangehenden Kapiteln diskutierten Inklusionsdiskurs. Dabei zeigten sich besonders unter den Aspekten der Autonomie und der Heterogenität weitreichende Übereinstimmungen und Anknüpfungsmöglichkeiten: Cassirers funktionale Bestimmung des Menschen als Ausdrucks- und Wirkungswesen, das unablässige bedeutungshaltige symbolische Ausdrucksformen autonom erwirken muss, macht Autonomie und Heterogenität zum primordialen Ausgangspunkt seiner erkenntnis-, kultur- und bildungstheoretischen Überlegungen. Dieser Prozess wurde als ein autopoietischer Bildungsprozess beschrieben, dessen Funktionsmechanismen nicht durch Verweis auf reproduktive Prozesse oder kognitive Abstraktionsleistungen beschrieben werden können.

Die Analyse kulturanthropologischer und bildungstheoretischer Grundlagen des symboltheoretischen Paradigmas liefert in Bezug auf die eingangs aufgeworfene Frage nach der Eignung des symboltheoretischen Paradigmas für das hier verhandelte Thema – speziell unter dem Primat der relativen Autonomie und der primordialen Heterogenität – strukturell hilfreiche Erkenntnisse, denn die Betonung der Autonomie und der Heterogenität ist aus sportsemiotischer Perspektive keine Folge normativer Vorüberlegungen. Das bisher Gesagte zeigt vielmehr, dass Autonomie und Heterogenität als Folge der strukturellen Grundkonstitution des Menschen zu verstehen ist. Autonome Selbstbildung aufgrund unhintergebarter Heterogenität ist in dieser Lesart keine Option menschlicher Handlungsmöglichkeiten oder bildungspolitische Setzung, sondern primordiale erkenntnis-, kultur- und bildungstheoretische Notwendigkeit. Der Erhalt und die Förderung der relativen Autonomie ist in diesem Sinne als *Conditio sine qua non* unserer individuellen und kulturellen Existenz zu verstehen, was die Fokussierung auf eine relative Autonomie zusätzlich grundlagentheoretisch legitimiert.

Die Synthesis symbolphilosophischer Formen betont in diesem Sinne explizit „die Selbständigkeit und Autonomie der Lernenden in Bezug auf die Art und

Weise, wie sie ihre Weltbezüge auch und gerade im Rahmen des Lernens symbolisch formen“ (Bietz, 2004, S. 135), da symbolische Formungen eine gegebene „Wirklichkeit nicht (nur) ab-bilden, sondern diese bilden, d. h. sie sind poetische Systeme“ (Franke, 2006b, S. 115), die Wirklichkeit stets neu symbolisch erwirken.

Spezifika von Sinnessystemen oder Insuffizienzen spezifischer Organfunktionen, wie sie bei unterschiedlichsten Behinderungsformen gegeben sind und als eine spezifische Form von Heterogenität zu verstehen sind, befreien dabei keineswegs von dem anthropologisch begründeten Zwang zur autonomen Selbstbildung. Auch die Annahme, dass die dabei erwirkten Symbolwelten in ihrer Beschaffenheit aufgrund unterschiedlicher Formungspotentiale unterschiedlicher Individuen Unterschiede aufweisen, befreit keinesfalls von der grundsätzlichen Notwendigkeit der autonomen Formung eigener symbolischer Ausdrucksformen. Blinde und sehbehinderte Menschen erzeugen in diesem Sinne keine verdunkelten und taube Menschen keine stummen Lebenswelten. Die Symbolwelten *aller* Menschen sind im Sinne Cassirers nämlich gerade *nicht* auf substantieller Ebene durch das Material der Sinne charakterisiert, sondern auf funktionaler Ebene durch das Bestreben, bedeutungshaltige Ausdrucksformen zu generieren (Cassirer, 1996, S. 63). Unterscheidungen zwischen hoher und niedriger Kultur, die sich ausschließlich an substantiellen Oberflächenphänomenen orientierten, werden in diesem Sinne ebenso obsolet wie die hierarchische Unterscheidung zwischen stärker oder schwächer geformten symbolischen Formen, weil es auf struktureller Ebene eben explizit um den Formungsprozess selbst und nicht um deren substantielles Resultat geht.

Die Fokussierung auf die Heterogenität und die Autonomie, die auch in dieser theoretischen Perspektive *expressis verbis* als eine relative Autonomie zu verstehen ist sowie die (auto-)poietischen Potentiale des Subjekts, sind in dieser theoretischen Verortung nicht als Folge normativen Anspruchsdenkens zu verstehen, sondern als theoretisch begründete Folgerung aus einer elaborierten und in einem gesellschaftlich-philosophischen Diskurs verhandelten anthropologischen Theorie. Modelliert das symboltheoretische Paradigma auch die Strukturgenese symbolischer Formen und damit überdauernder Bewusstseinsleistungen, ist diese Genese an das dynamische Wechselspiel von *forma formata* und *forma formans* gebunden, das seinerseits an die autonome Selbstbewegung des Individuums gebunden ist und damit ein funktionales Struktur-Genese-Modell zur Verfügung stellt, das didaktische Entwürfe zu modellieren helfen mag.



Der sportsemiotische Zugriff zeigt unter der Perspektive der Suche nach einer inklusiven Fachdidaktik, dass die Bewegung auch aus dieser Perspektive als fundamentaler Welt- und Bildungszugang zu verstehen ist und sich erst in der Bewegung der Ausdrucks- und Wirkungswillen des Menschen artikulieren kann. Die strukturelle Betrachtungsweise macht allerdings auch deutlich, dass es dabei nicht um die Form oder den Inhalt der Bewegung geht, sondern primär um die Bewegung selbst. Im nachfolgenden Kapitel wird in der Körperbehindertenpädagogik nachzuspüren sein, welcher Stellenwert dort der Bewegung als Grundlage inklusiver Bildungsprozesse zugesprochen wird und in welchen Konzepten dieser Zugang auch im Kontext von Behinderung seine Realisierung findet.

Neben der Bewegungsfähigkeit, die hier in ihrer Strukturwesenshaftigkeit und eben nicht in ihrer spezifisch geformten Substanzhaftigkeit betont wird, erscheint der sportsemiotische Zugriff auch in Bezug auf die Frage nach der Reflexionsfähigkeit Möglichkeiten einer inklusionsaffirmativen bildungstheoretischen Modellierung zu liefern, weil darauf hingewiesen werden kann, dass Bildungsprozesse auch vorsprachlich auf einer leiblichen Ebene initiiert werden können (vgl. Kap. 4.1.3). Zentral erscheint vor diesem Hintergrund, dass es zu einer Wahrnehmung einer Differenz in den Effekten der Bewegungshandlung kommt, die keinesfalls immer verbalisiert oder von komplexen geistigen Abstraktionsleistungen getragen sein muss. Ein inklusiver Sportunterricht muss sich vor diesem Hintergrund daran messen lassen, ob er tatsächlich allen Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur individuellen Formung der Weltbezüge bietet und dies bei Bedarf eben auch auf einer vorsprachlichen Ebene.

Können im Sinne eines strukturellen sportsemiotischen Zugriffs damit kulturanthropologische und bildungstheoretische Spezifizierungen formuliert werden, die die Belange von Menschen mit Behinderungen möglicherweise besser als bisher in den Blick zu nehmen geeignet erscheinen, ergeben sich zudem auch Ansätze für bildungstheoretische Modellierungen in Bezug auf die Aspekte der Bewegungsfähigkeit und der Reflexionsfähigkeit. Diese Überlegungen sollen im folgenden Kapitel vor dem Hintergrund von Wissensbeständen aus den jeweiligen Fachrichtungen der Behindertenpädagogik diskutiert und weiterentwickelt werden, was insbesondere vor dem Hintergrund des Aspekts der Bildungswilligkeit notwendig erscheint, weil auch der sportsemiotische in Bezug auf diesen Aspekt keine hilfreichen Hinweise liefern konnte.

## 4.2 Bildsamkeit aus der Perspektive der behindertenpädagogischen Förderschwerpunkte

Das vorausgehende Kapitel verfolgte das Ziel, eine kulturanthropologische und bildungstheoretische Grundlegung einer inklusiven Fachdidaktik zur Diskussion zu stellen, die im Sinne des Inklusionsprozesses bzw. der UN-Behindertenrechtskonvention besser als bisher auch die Belange von Menschen mit Behinderungen in den Blick zu nehmen geeignet erscheint. Dabei zeigte sich, dass eine (sport-)semiotische Fundierung im Hinblick auf die in Kapitel 3.6 referierten Inklusionshemmnisse – der naiv romantisierenden und gleichzeitig diskriminierenden Annahme von grundsätzlich *reflexionsfähigen, bewegungsfähigen* und *bildungswilligen* Schülerinnen und Schüler – zumindest in Bezug auf die beiden Aspekte Reflexions- und Bewegungsfähigkeit, strukturelle Möglichkeiten zur Beachtung behindertenspezifischer Bedarfe bietet.

Vor dem Hintergrund, dass – wie in der Einleitung dargestellt – im Kontext der globalen Inklusionsthematisierung in der vorliegenden Arbeit primär die Differenzlinie Behinderung in den Blick genommen wird, erscheint es inhaltlich und methodologisch sinnvoll, an dieser Stelle den inter- bzw. transdisziplinären Blick nachfolgend in die Behindertenpädagogik zu lenken, um der Frage nachzugehen, wie die analysierten Inklusionshemmnissen in den zuständigen Fachdisziplinen diskutiert werden. Mit diesem interdisziplinären Vorgehen verbindet sich die Hoffnung, Wissensbestände aus den zuständigen Fachdisziplinen der Behindertenpädagogik in die Sport- und Bewegungspädagogik zu importieren, um auch ergänzende Hinweise auf dem Weg zu einer inklusiven Fachdidaktik Sport zu generieren.

Die Auswahl der behindertenpädagogischen Fachrichtungen, der sog. *Geistig-behindertenpädagogik*, der sog. *Körperbehindertenpädagogik* sowie der sog. *Verhaltensgestörtenpädagogik*,<sup>84</sup> orientiert sich an den drei oben benannten Aspekten der *Reflexionsfähigkeit*, der *Bewegungsfähigkeit* und der *Bildungswilligkeit*, wobei damit allerdings explizit *keine* Eins-zu-eins-Zugehörigkeit zwischen Inklusionshemmnis und Förderschwerpunkt kolportiert werden soll.

---

<sup>84</sup> Zum möglicherweise antiquiert wirkenden Begriff der *Verhaltensgestörtenpädagogik* sei erwähnt, dass der korrespondierende behindertenpädagogische Förderschwerpunkt die Bezeichnung *Förderschwerpunkt emotional-sozialer Förderbedarf* trägt. Da neben universitären Lehrstühlen, die ihre Benennung in Anlehnung an die Bezeichnung des Förderschwerpunkts führen, allerdings weiterhin auch Lehrstühle existieren, die explizit die Bezeichnung *Verhaltensgestörtenpädagogik* tragen, findet diese Bezeichnung auch in der vorliegenden Arbeit Verwendung.

Selbstverständlich wären auch andere behindertenpädagogische Bezüge denkbar und genauso selbstverständlich sind die Grenzen zwischen den einzelnen Förderschwerpunkten (nicht nur) an ihren Rändern unscharf. So wären beispielsweise in Bezug auf die Frage nach der Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auch gewinnbringende Bezüge zur Lernbehindertenpädagogik oder zur Sprachheilpädagogik denkbar, was in dieser Arbeit allerdings nicht geleistet werden kann und als ergänzendes Forschungsdesiderat zu betrachten ist.

Mit dem Versuchs einer interdisziplinären Betrachtung von Wissensbeständen aus der Behindertenpädagogik sowie aus der Sport- und Bewegungspädagogik sind grundsätzliche wissenschaftstheoretische Barrieren, wie beispielsweise die Kontingenz von Grundannahmen, verbunden, worauf Schürmann und Hossner (2012) oder auch Schürmann und Temme (2015, S. 84) hinweisen:

„Grundannahmen wollen vielmehr reflektiert und artikuliert werden. Um ihre Kontingenz (und in diesem Sinne Gewordenheit und Veränderbarkeit) zu sehen und zu analysieren, muss man daher die Reflexionsstufe wechseln. Von dort aus erweist sich dann jedes Wissen als Konditional: Wenn und weil *diese* Grundannahme(n) gemacht wurde(n), ergab sich *dieses* Wissen – hätte man stattdessen *jene* Grundannahme(n) gemacht, hätte sich *jenes* Wissen ergeben.“

Um diese Hürden konstruktiv zu überwinden, bedarf es nach Scherer (2004, S. 138) „anthropologischer Brücken“ bzw. der Reflexion der jeweils fachimmanenten Vorannahmen, denn „erst dieser Reflexions- und Artikulationsschritt macht die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des jeweiligen Gegenstandes sichtbar; er ist damit die notwendige Bedingung für das Gelingen von Interdisziplinarität“ (Schürmann & Hossner, 2012, S. 50).

In diesem Sinne ist zunächst festzuhalten, dass es sich bei der Sport- und Bewegungspädagogik sowie bei der Behindertenpädagogik um benachbarte Schwesterdisziplinen handelt, die im Kontext der sog. Kultur-, Bildungs- und Erziehungswissenschaften mit ähnlichen Methoden, Antworten auf strukturell ähnliche Fragen nach Bildungs- und Erziehungsprozessen zu beantworten suchen (vgl. Kap. 3.2). Unterschiede im Sinne je spezifischer Präsuppositionen ergeben sich allerdings durch das unterschiedliche Klientel, das im Kontext von Bildung und Erziehung in den Blick genommen wird. Liegen sowohl der Sport- und Bewegungspädagogik als auch der Fachdidaktik Sport in der Tradition eines antiken Kalokagathie-Ideals anthropologische Grundannahmen gesunder

und lernwilliger Schülerinnen und Schüler zugrunde, gehört es zum Grundverständnis der Behindertenpädagogik, Menschen „Hilfen in Bildung und Erziehung unter erschwerten Bedingungen zukommen zu lassen“ (Borchert, 2007, S. 3). Sind Präsuppositionen nach Schürmann und Hossner (2012, S. 49) „in Erklärungen mitgesagte, in aller Regel aber nicht ausgesagte Voraussetzungen“, dann *sollte* das unter dem Dach der Sport- und Bewegungspädagogik immanent Ausgeklammerte in der Behindertenpädagogik explizit zum Thema werden.

### 4.2.1 Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Die Frage nach der Bildungsfähigkeit von Menschen mit sog. (schweren) geistigen bzw. komplexen Behinderungen und nach ihrem Reflexionspotential im Hinblick auf klassische Bildungstheorien hat in der Geistigbehindertenpädagogik eine lange und kontroverse Tradition und es ist bis dato „in der sog. Geistigbehindertenpädagogik nach wie vor eine Unsicherheit bezüglich der Bildungs(un)fähigkeit ihrer Adressat/-innen, ein Klärungsbedarf und Legitimationsdruck bezüglich der Kategorie Bildung zu konstatieren“ (Jakobs, 2010, S. 73). Diese Unsicherheit geht bis heute so weit, dass sie selbst die eigene Fachbezeichnung betrifft, die bis dato kontrovers diskutiert wird und deshalb häufig von der *sog.* Geistigbehindertenpädagogik gesprochen wird oder die Bezeichnung Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ausschließlich in Anführungszeichen Verwendung findet. Eine umstandslose Verwendung der eigenen Fachbezeichnung scheint kaum möglich.<sup>85</sup>

Systematische Ursprünge, die Bildungsfähigkeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung innerhalb der geistigbehindertenpädagogischen Diskussion grundsätzlich zu bejahen, fallen mit der Konstitution der Geistigbehindertenpädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin Anfang der 1960er-Jahre zusammen (Tenorth, 2009, S. 497),<sup>86</sup> während betroffene Personen „bis

---

<sup>85</sup> Einen pointierten Überblick über die kontroverse terminologische Debatte und eine grundlegend thematische Einführung in den Förderschwerpunkt findet sich im Kontext der Sport- und Bewegungspädagogik bei Schuppener (2017).

<sup>86</sup> Zur Darstellung der komplexen *historischen* Dimension dieser Debatte vergleiche zusammenfassend beispielsweise Tenorth (2009). Auch sei an dieser Stelle explizit erwähnt, dass Tenorth (2010, S. 17) den Beginn der systematischen sonderpädagogischen Beschäftigung mit Menschen mit einer geistigen Behinderung an anderer Stelle in Sinne einer „Ursprungsphase“ im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert verortet (vgl. auch Kap. 2.2).

dahin meist als bildungsunfähig gegolten hatten“ (Ackermann, 2010a, S. 53).<sup>87</sup> In einer metatheoretischen Analyse geistigbehindertenpädagogischer Arbeiten im Hinblick auf die Frage nach ihrem immanenten Bildungsverständnis kommt Ackermann (2010a, S. 58) zu dem Ergebnis, dass noch mindestens bis in die 1980er-Jahre von einer theoretisch „nicht bewältigten Bildungsunfähigkeit“ gesprochen werden muss.

„Für die Geistigbehindertenpädagogik entstehen aus dieser Situation Widersprüche: zwar hatte die Praxis den »Beweis« der Bildungsfähigkeit erbracht, aber angesichts der etablierten, vor allem »neuhumanistisch« orientierten Bildungstheorien [...] scheint dieses Ergebnis doch nicht zu genügen und schon gar nicht in Theorie umsetzbar zu sein“ (Ackermann, 2010a, S. 59).

Wird die Frage nach der Bildungs- und Reflexionsfähigkeit von Menschen mit geistigen Behinderungen und was das für die bildungstheoretische Modellbildung sowie für die Betroffenen selbst bedeutet, in der Sport- und Bewegungspädagogik bis dato weitestgehend ignoriert, stellt Moor (1964) bereits vor über 50 Jahren fest, dass den meisten Bildungsvorstellungen anthropologische Annahmen zugrunde liegen, denen das behinderte Kind nicht entsprechen kann und dass man sich in diesem Sinne zu entscheiden habe, entweder das geistig behinderte Kind als bildungsunfähig zu bezeichnen oder aber anzuerkennen, dass auch das Leben des geistig behinderten Kinds „einen Sinn habe und also der verwendete Bildungsbegriff nicht genüge“ (Moor, 1964, S. 58).

In direktem Bezug zu Moor fasst Ackermann in diesem Sinne zusammen:

„Die Alternative lautet also: Ausgrenzung geistig behinderter Menschen als »bildungsunfähig« – oder Reformulierung des Bildungsbegriffs“ (Ackermann, 2010a, S. 59).

Breite Bekanntheit – auch in den allgemeinen Erziehungswissenschaften sowie in der pädagogischen Öffentlichkeit – hat der inzwischen überlebte Versuch gefunden, für Menschen mit einer geistigen Behinderung eine sog. *Praktische Bildung* zu konstituieren (Bach, 1977).<sup>88</sup> Da der Begriff der praktischen Bildsamkeit langfristig allerdings stärker konservativ, diskriminierend und exklu-

---

<sup>87</sup> Bei der hier verwendeten Quelle Ackermann (2010a) handelt es sich um einen Nachdruck in einer Festschrift zu Ehren des 65. Geburtstages von Karl-Ernst Ackermann. Der Aufsatz erschien ursprünglich in: Dreher, W. (1990): Geistigbehindertenpädagogik – vom Menschen aus. Gütersloh, 65-84.

<sup>88</sup> Die breite öffentliche Bekanntheit ist u. a. der Tatsache geschuldet, dass entsprechende Förderschulen bzw. das Studienfach in einigen Bundesländern – wie beispielsweise in Hessen – *Pädagogik für praktisch Bildbare* hieß.

dierend als emanzipatorisch wirkte, konnte er sich langfristig nicht durchsetzen. Problematisch erschien vor allem, dass der Begriff suggeriert, dass eine Fokussierung auf eine rein praktische Bildung, eine geistige Bildung überflüssig macht bzw. ausschließlich eine rein praktische Bildung möglich sei, sodass Jakobs (2010, S. 74) in der euphemistischen Wendung der praktischen Bildbarkeit „ein Musterbeispiel positiver Diskriminierung(!)“ erkennt (Fröhlich, 2001, S. 146).

Handelt es sich allerdings auch im Kontext der Geistigbehindertenpädagogik bei Bildung „aus pädagogischer Perspektive um einen reflexiven Prozess des Individuums in einem interpersonellen und kulturellen Kontext“ (Ackermann, 2010b, S. 225) sollen im Folgenden drei geistigbehindertenpädagogische Ansätze dargestellt werden, die eine entsprechende Reformulierung des Bildungsbegriffs anstreben. Dabei sei allerdings von Anfang erwähnt, dass es der Geistigbehindertenpädagogik bis dato nicht gelungen ist, eine *einheitliche und allgemein anerkannte* Reformulierung des Bildungsbegriffs vorzulegen, die den Anschluss an die bildungstheoretischen Diskurse in der allgemeinen Pädagogik oder in der Sport- und Bewegungspädagogik gefunden hätte. Aus der gegenteiligen Perspektive ließe sich allerdings auch formulieren, was Sloterdijk (2008, S. 95) bereits im Kontext der philosophischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts konstatiert hat, dass in der allgemeinen Pädagogik weiterhin „die Beiträge der Behindertenpädagogik ignoriert“ werden. Ebenso bleibt auch für die Sport- und Bewegungspädagogik kritisch zu konstatieren, dass sie auch an dieser Stelle eine virale Diskussion, die ihre bildungstheoretische Modellbildung *im Kern berührt*, seit mehr als fünfzig Jahren ignoriert.

Damit Menschen mit (schweren) geistigen bzw. komplexen Behinderungen nicht auf Grund von idealisierenden bildungstheoretischen Grundlagen als bildungsunfähig deklariert werden, stellt Ackermann (2010b, S. 233) das **Konzept der elementaren Bildung** zur Diskussion. Dabei möchte er entgegen dem verbreiteten Produktcharakter von Bildung, dessen wesentliches Element „im kognitiven Wissensstand gesehen“ (Ackermann, 2010b, S. 233) wird, vielmehr den inter- und intrasubjektiven Prozesscharakter von Bildung betonen. Im Sinne des Erhalts einer (selbst-)reflexiven Bildungskonzeption geht es dabei „um die Möglichkeit, in einer Art inneren Bewegung Abstand von sich und zu sich gewinnen und sich in seinem Bezug zu sich selbst, zu anderen Menschen und insgesamt zur Welt zum »Gegenstand« machen zu können“ (Ackermann, 2010b, S. 233). Ackermann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass

dieser Prozess der Selbst- und Weltgewahrwerdung – unabhängig von möglichen Behinderungen – ausschließlich in Form von Symbolen erfolgen kann. Auch wenn sich Ackermanns Konzepte der elementaren Bildung grundlagentheoretisch nicht *expressis verbis* auf semiotische oder symbolphilosophische Texte bezieht, sind die Nähen zu den eigenen Überlegungen in Kapitel 4.1 augenscheinlich und sollen im Folgenden weiter herauspräpariert werden.

Kann das wesentlich Element von Bildung „demnach in der Symbolbildung gesehen werden“ (Ackermann, 2010b, S. 234), darf diese Annahme allerdings gerade nicht im Sinne „eines einseitig kognitivistisch eingeeengten Aspektes von Sprach- bzw. Symbolbildung missverstanden“ (Ackermann, 2010b, S. 234) werden. Vielmehr geht es darum, „nicht die Struktur elaborierter Sprache, sondern die Tätigkeit der Symbolbildung als das zentrale Element der Bildung“ (Ackermann, 2010b, S. 234) aufzufassen. Bildung wird dabei in einem autopoietischen Verständnis als Selbstbildung verstanden, die weder direkte Adressierung noch externe Substitution zulässt. Auch der Mensch mit einer geistigen Behinderung kann sich ausschließlich selbst bilden.

Die Frage, ob mit der Fokussierung auf den Prozess der Symbolbildung allerdings nicht erneut dem Verdikt der Bildungsunfähigkeit das Wort geredet würde, beantwortet Ackermann mit dem Hinweis darauf, dass es zum einen davon abhinge, wie das Symbol theoretisch gefasst würde. Zentral erscheint dabei, dass ein sehr weites Symbolverständnis erforderlich sei, „dass auch äußerst reduzierte Symbolbildungen erkennbar und wahrnehmbar macht“ (Ackermann, 2010b, S. 234) und dass Symbolbildungen zum anderen nicht nur in ihrer kognitiven Dimension zu berücksichtigen sein, „sondern auch in ihrer affektiv-emotionalen Dimension“ (Ackermann, 2010b, S. 235).

Neben der offensichtlichen, grundsätzlichen, weil symboltheoretischen Passung des Ansatzes der elementaren Bildung zu den eigenen Überlegungen erscheinen vor allem die beiden zuletzt genannten Aspekte besonders hilfreich auf dem Weg zu einer inklusionsaffirmativen bildungstheoretischen Begründung einer inklusiven Fachdidaktik Sport. Schützenhilfe auf dem Weg zu einer elaborierten grundlagentheoretischen Fundierung kann dabei der Bezug zu Cassirers Symbolphilosophie liefern:

„Wir dagegen haben dem Symbolbegriff von Anfang an eine andere und weitere Bedeutung gegeben. Wir versuchten mit ihm das Ganze jener Phänomene zu umfassen, in denen überhaupt eine wie immer geartete »Sinnerfüllung« des Sinnlichen sich darstellt; – in denen ein Sinnliches, in der Art seines Daseins und So-

Seins, sich zugleich als Besonderung und Verkörperung, als Manifestation und Inkarnation eines Sinnes darstellt“ (Cassirer, 1954a, S. 109).

Und auch Schwemmer (1997b) betont in seiner Cassirer-Monographie die Notwendigkeit eines weiten Symbolverständnisses, dem auch die in diese Arbeit vertretene strukturelle Argumentationsfigur folgt, indem es nämlich gerade nicht um das Symbol oder den Symbolbegriff selbst geht, sondern vielmehr um die Symbolfunktion, die sich strukturell darin artikuliert, die „Grundvorstellung der Verkörperung von Sinn und Sinnlichkeit [...] präsent zu machen“ (Schwemmer, 1997b, S. 12). Zudem zeigen Ackermanns Überlegungen, im Kontext der Bildungsthematisierung insbesondere auch affektiv-emotionalen Symbolbildungen Gehör zu verschaffen, Schnittstellen zu Kapitel 4.1.3 auf, das ebenfalls der Annahme folgte, dass neben rein sprachlichen und kognitiven Reflexionsprozessen selbstverständlich auch vor- bzw. nicht-sprachlichen Reflexionsleitungen bildungstheoretisch zu modellieren sein.

Bietet Ackermanns Ansatz der elementaren Bildung in diesem Sinne vielfältige Anschlussmöglichkeiten, die durch den Bezug auf die Sportsemiotik und die Symbolphilosophie Cassirers zusätzlich theoretisch fundiert werden können, deuten sich – bereits durch die Namensgebung – auch in Stinkes **Konzept der leiblichen Bildung** Anknüpfungspunkte an, weil die Leib-Thematisierung in der Sport- und Bewegungspädagogik eine lange Tradition hat. Stinkes geht dabei von der Annahme aus, „dass Bildung sich weder an einem spezifischen Entwicklungsalter noch an einer spezifischen Begabung orientiert. Es geht um die Spezifizierung eines *allgemeinen Bildungsbegriffs*, d. h. um die Frage nach einem allgemeinen Verständnis von Bildung für alle, und nicht um einen ‚sonderpädagogisch qualifizierten‘ Begriff der Bildung. Der Begriff der Bildung existiert nicht im Plural“ (Stinkes, 2008, S. 85).

In diesem Sinne erklärt Stinkes, dass geistigbehindertenpädagogische Versuche, den Bildungsbegriff der allgemeinen Pädagogik vertiefen und erweitern zu wollen, um Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht länger aus diesem Bereich zu exkludieren, zwangsläufig scheitern mussten, weil es dabei automatisch zu einer „unreflektierten Übernahme eines verengten, idealistisch-neuhumanistischen Verständnisses des Menschen“ (Stinkes, 2008, S. 87) kam, wie er bis heute auch in der Sport- und Bewegungspädagogik vertreten wird (vgl. Kap. 3.2.3).

„Bildung als Prozess der Selbstgestaltung blieb als Akt der Selbstreflexion leitend und ließ immer wieder von den realen Verhältnissen des Subjekts absehen.



Daran, nämlich am Projekt der Vervollkommenung, der Steigerung der Kompetenzen, der ‚Höherbildung‘, mussten Menschen (in soziokultureller und ökonomischer Benachteiligung und mit Behinderung) scheitern“ (Stinkes, 2008, S. 87).

Ausgangspunkt ihrer eigenen bildungstheoretischen Überlegungen ist dabei nicht – wie bei Ackermann – die menschliche Symbolfähigkeit, sondern der Versuch, durch sich selbst „auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen, Antworten zu geben“ (Stinkes, 2008, S. 85). Bildung dürfe dabei nicht als Akt kognitiver Selbstreflexion verstanden werden, sondern man verstehe – unter Beachtung der Leiblichkeit des Menschen – „darunter einen gemeinsam-geteilten, inter-subjektiven Lebenszusammenhang“ (Stinkes, 1999, S. 72).

Weist Stinkes den neuhumanistischen Omnipotenzanspruch des Subjekts als realitätsentrückte *Paradiesmetapher* zurück, geht es ihr dabei allerdings nicht darum, den Einzelnen – quasi in einer Art Umkehr der Argumentationsfigur – als ohnmächtiges Opfer der Umstände zu verstehen. Vielmehr geht es darum, einen Zwischenbereich zu beschreiben, der anerkennt, dass der Mensch immer sowohl Souverän, sowie Untertan ist (Stinkes, 2008, S. 92) und dass in diesem Sinne – auch für Menschen mit komplexen Behinderungen – immer auch eine Not und eine Nötigung existiert, das eigene Leben zu führen.

Stinkes verortet diesen Zwischenbereich in dem Konstrukt der Leiblichkeit bzw. der Responsivität, weil sie den Menschen in Anlehnung an den französischen Strukturalismus sowie die französische Phänomenologie als „ein *antwortendes* Subjekt“ (Stinkes, 2008, S. 93) versteht, wobei jedes Individuum seine je eigene Empfänglichkeit ausbildet, sich zu den Herausforderungen und Provokationen des Lebens zu verhalten. Bildungstheoretische hat der Aspekt der Selbstreflexion in dieser Modellierung keine Bedeutung.<sup>89</sup>

„Unter Einbezug der Leiblichkeit menschlicher Existenz wird ein gemeinsam-geteilter, *inter-subjektiver* Lebenszusammenhang der pädagogischen Situation grundgelegt, der sich durch ein *responsives Verhältnis qualifiziert* und u. U. in einem *pädagogisch geplanten Rahmen* eingebettet ist“ (Stinkes, 2008, S. 99).

Der Bildungsprozess und -fortschritt ist dort verortet, wo es zu einem erkennbaren Prozess bzw. einer Bewegung in Bezug auf Verhältnisse kommt und wo der Mensch in die Lage versetzt wird, „sich zu sich selbst im Kontext einer

---

<sup>89</sup> Stinkes illustriert diese Überlegungen eindrucksvoll anhand von Erfahrungsberichten über die Begleitung einer „schwer behinderten Frau“, die in passenden pädagogischen Settings sehr wohl zur Responsivität in der Lage ist, wenn sie in stimmiger Weise dazu benötigt wird.

Welt der Anforderungen zu verhalten und seinem Leben eine Form, eine Gestalt, einen Ausdruck zu geben“ (Stinkes, 2008, S. 100). Im Bildungsprozess tritt der Mensch zu sich selbst und zu der sozialen (Um-)Welt in ein leibliches-responsives Verhältnis.

Gerade in diesem letzten Zitat wird deutlich, dass es auch bei Stinkes letztlich um ein strukturelles Menschenbild bzw. um ein strukturelles Bildungsverständnis geht, in dem die *Grammatik der Responsivität* bzw. des Antwortens im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht und nicht die Antwort selbst. Insofern zeigen sich hier auch Nähen zum Konzept der elementaren Bildung von Ackermann, weil Bildungsprozesse im Sinne einer funktionalen Anthropologie und nicht im Sinne ihrer Substantialität betrachtet werden (vgl. Kap. 4.1.1). Zudem geht es in beiden Ansätzen darum, einen abstrakten vernunft- und rationalitätsfixierten Reflexionsprozess zurück zu weisen, weil sich Bildung in geistig-behindertenpädagogischer Diktion elementarer auch bereits auf einer vor-sprachlichen, leiblichen, intersubjektiven und responsiven Ebene materialisieren kann.

In ähnlicher Diktion weist auch Jakobs (2010, S. 87) darauf hin, dass „in der Tradition der Aufklärung Selbstbestimmung und Emanzipation des Individuums an die Vernunfttätigkeit – meist verengt i. S. kognitiver Fähigkeiten – gebunden werden“, was unweigerlich zu einem Ausschluss von Menschen mit einer geistigen Behinderung führen muss bzw. – immanent – dem Verdikt der Bildungsunfähigkeit das Wort redet. Diesen dilemmatischen, bildungstheoretischen Grundannahmen stellt Jakobs ein rekonstruiertes Bildungsverständnis der kritischen Theorie entgegen, indem er für eine ***kritisch-mikrologische Perspektive*** plädiert.

Zentral erscheint – wie auch bei Ackermann und Stinkes – dabei zunächst, dass „Bildung nicht mehr wie im Neuhumanismus idealistisch oder rein anthropologisch-pädagogisch gefasst werden [kann, MG], sondern als Problem der »Vergesellschaftung« – also auch von Integration oder Inklusion – verstanden werden“ (Jakobs, 2010, S. 76) muss. Der Bildungsprozess ist gleichsam immer sozial gerichtet, und verwirklicht sich als inter-subjektiver, gesellschaftlicher „Vorgang von Anerkennung und Selbstverständigung“ (Jakobs, 2010, S. 88). Ein solches Bildungsverständnis hebt auch „nicht die Notwendigkeit von bzw. das Bedürfnis nach sozialer Bezogenheit auf und schließt (nicht nur im Falle von Behinderung) auch eine Abhängigkeit von Hilfe nicht aus“ (Jakobs, 2010, S. 87).

Weil sich ein bruchfreier Blick auf die Phänomene im Kontext der sog. Postmoderne eo ipso verbietet, versteht Jakobs (2010, S. 82) unter einer mikrologischen Perspektive in Anlehnung an die Negative Dialektik von Adorno (1966) einen nach seinem Verständnis gesellschaftstheoretisch und anthropologisch alternativlosen Blick, der gerade nicht auf die großen Entwürfe zielt, sondern gezielt das Detail fokussiert.

„D. h. Mikrologie steht gegen die obsolet gewordenen »großen« (Sinn-) Entwürfe und Theorie-Systeme in Philosophie und Wissenschaft, also auch Pädagogik, und tritt an deren Stelle. Möglich bleibt nur der *mikrologische Blick* aufs Einzelne, auf das unter den Systemzwängen von Gesellschaft, Sozialpolitik wie Wissenschaft (Medizin, Psychologie, Sonderpädagogik, ... ) vereinzelte, beschädigte Subjekt“ (Jakobs, 2010, S. 83).

Um zu erklären, wie der mikrologische Blick dabei helfen kann, die Frage nach der Bildungsfähigkeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung zu klären, weist Jakobs (2010, S. 87) darauf hin, „dass Menschsein immer gewissermaßen von einer doppelten Erkenntnisweise geprägt ist“. Dabei sei zu beachten, dass neben der kognitiven Rationalität auch der sinnlichen Erfahrung, der Phantasie und der Spontanität ein erkenntnistheoretisches Potential zuzuschreiben sei. In Anlehnung an Stinkes geht es auch bei Jakobs darum, den Bildungsbegriff um eine leibhafte Ebene zu erweitern.

„Menschliche Entwicklung und Bildung vollziehen sich durch Miterleben und Betroffensein, durch persönliche Begegnung und Vertrautwerden mit Dingen und Personen. [...] Dieser intersubjektive, gesellschaftliche Vorgang von Anerkennung und Selbstverständigung bedeutet Bildung; er muss nicht notwendig sprachlich vermittelt sein (im engen Sinne von Wortsprache), sondern vollzieht sich auch bereits vorsprachlich und leibgebunden (in Gebärden und Gesten, kooperativen Handlungen), ist darin schon reflexiv und »vernünftig«“ (Jakobs, 2010, S. 88).

Die kurzen Ausführungen zur mikrologischen Perspektive mögen ausreichen, um aufzuzeigen, dass in allen drei diskutierten Ansätzen übereinstimmend davon ausgegangen wird, dass es in Anlehnung an Kapitel 4.1.3 zunächst einer Überwindung der sprachlich-kognitiven Erkenntnistheorie in der Tradition einer kantischen Erkenntnistheorie bedarf, wobei der intersubjektiven, leiblichen Responsivität, die sich auf einer Ebene basaler Symbolik artikuliert, eine besondere Bedeutung zuzusprechen ist. Der Bildungsprozess vollzieht sich in diesem Sinne in der symbolisch verfassten Antwort auf die äußere Nötigung. Ge-

meinsam ist diesen Ansätzen auch, dass der sportanthropologischen, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Fokussierung auf die Reflexionsfähigkeit des Subjekts als Paradiesmetapher widersprochen wird.

#### **4.2.2 Förderschwerpunkt körperlich motorische Entwicklung**

Ging es im vorausgehenden Kapitel darum, wie im Kontext der Geistigbehindertenpädagogik die Frage diskutiert wird, dass die individuelle Bildungsfähigkeit in der klassischen Bildungstheorie üblicherweise an die Reflexionsfähigkeit des Individuums gebunden wird, geht es nun darum, wie im Kontext der Körperbehindertenpädagogik die Frage diskutiert wird, dass die individuelle Bildungsfähigkeit zumindest in der Sport- und Bewegungspädagogik üblicherweise an die Fähigkeit zur ästhetischen, autonomen und zielgerichteten Selbstbewegung gebunden wird.<sup>90</sup> Besonders fragwürdig im Sinne einer illegitimen Zuschreibung von Fähigkeiten erscheint dabei die Annahme, dass das Bildungspotential der Bewegung mit dem Grad an Normierung einer intendierten Zielbewegung zunehme. Die umstandslose Zuschreibung einer solcher Bewegungsfähigkeit ist im Sinne des Ableismus als eine ungerechte bzw. als grausame Zuschreibung von Fähigkeiten zu verstehen, da es Individuen gibt, die – auch unabhängig von der Differenzlinie Behinderung – nicht oder nicht immer oder nicht immer in vollem Ausmaß über diese Fähigkeit verfügen. Grausam erscheinen diese Grundannahmen, wenn das Bildungspotential des Individuums unreflektiert bzw. unausgesprochen abhängig von dessen Bewegungsfähigkeit gemacht wird.

Dabei ist zunächst anzumerken, dass die Frage nach der Bildungsfähigkeit des Individuums vor dem Hintergrund einer körperlich-motorischen Behinderung in der Körperbehindertenpädagogik allerdings nicht – wie es im Kontext der Frage nach der Reflexionsfähigkeit in der Geistigbehindertenpädagogik durchaus der Fall ist – in einem vergleichbaren Umfang explizit diskutiert wird. Wie die weiteren Ausführungen zeigen werden, gehört es vielmehr zum allgemein anerkannten körperbehindertenpädagogischen Selbstverständnis, dass Bewegung als Grundlage individueller Bildung zu verstehen ist und dass dabei

---

<sup>90</sup> Dabei ist anzumerken, dass die Bedeutung der leiblichen Dimension von Bildung auch in der Allgemeinen Pädagogik inzwischen zunehmend an Bedeutung gewinnt, was u. a. daran zu erkennen ist, dass auch Benner (2015) diese Dimension seit der vierten Ausgabe seines Standardwerkes explizit betont.

selbstverständlich *jedes* Individuum als bewegungsfähig und *jede* Bewegungsäußerung als potentiell bildungswirksam betrachtet wird.

Ein entscheidender Unterschied zur Sport- und Bewegungspädagogik liegt in diesem Sinne darin, dass im Kontext der Körperbehindertenpädagogik dadurch nicht primär sportlich normierte oder in einem weiteren Sinne sportliche Tätigkeiten wie beispielsweise Gartenarbeit oder Treppensteigen in den Blick geraten. Auch die einflussreiche Unterscheidung zwischen alltäglichen, funktionellen und eben dadurch *nicht-sportlichen* Bewegungshandlungen auf der einen Seite sowie kulturellen und ästhetischen *sportlichen* Bewegungshandlungen auf der anderen Seite (Prohl & Scheid, 2012, S. 25), erscheint vor diesem Hintergrund wenig relevant. So geraten im Kontext der Körperbehindertenpädagogik auch Bewegungen wie das Kauen, das Schlucken oder rudimentäre Kehlkopfbewegungen zur Lautäußerung in den Blick. Steht dabei sicherlich außer Frage, dass es sich beispielsweise beim Kauen um Bewegung handelt, erscheint fragwürdig, dass die sport- und bewegungspädagogische Theoriebildung dazu neigt, ausschließlich sportlich-ästhetischen Bewegungshandlungen ein Bildungspotenzial zuzusprechen. Der Umkehrschluss dazu impliziert allerdings, dass Bewegungen ohne autotelische und ästhetische Qualität eben kein Bildungspotential innewohnt. In ableistischer Diktion lässt sich somit subsummieren, dass diesen bildungstheoretischen Überlegungen u. a. eine bedenkliche bzw. hierarchische Zuschreibung von (Bewegungs-)Fähigkeiten zugrunde liegt und u. a. Menschen mit einer körperlichen Behinderung damit unausgesprochen bzw. immanent – aus der Perspektive von Menschen ohne Behinderungen – zentrale ästhetische Bildungspotentiale zumindest potentiell abgesprochen werden können.

Ein weit verbreiteter Ansatz in der Arbeit mit Menschen mit schweren, mehrfachen bzw. komplexen Körperbehinderungen geht auf den **Active Learning Approach (ALA)** zurück, der insbesondere von Lillie Nielsen (2001) in den letzten 45 Jahren kontinuierlich entwickelt wurde. In der deutschen Übersetzung des *Aktiven Lernens* wird bereits deutlich, dass auch hier eigenständige Aktivität bzw. Bewegung – allerdings gerade nicht im sport- und bewegungspädagogischen Verständnis ästhetischer Bewegungshandlungen – als Ausgangspunkt der pädagogischen Bildungskonzeption fungiert. Vielmehr müsse es gerade auch bei diesen Schülerinnen und Schülern, die ggf. kaum zu autoteleologischen Handlungen in der Lage sind, darum gehen, ihnen Spielräume zu eröffnen, spontan und aus eigener Initiative zu lernen (Nielsen, 2001, S. 235).

Dabei ergeben sich auch thematische Schnittstellen zur Kritik an deduktiven Vermittlungsverfahren (vgl. Kap. 3.5.1), wenn Nielsen (2001, S. 236) ausführt, „dass das Berühren und Führen der Hände ein Lernen des Schülers eher verhindert als fördert“. Ziel ist, Lernarrangements zu schaffen, in denen alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, auf Basis ihrer eigenen Aktivität zu lernen:

„Die Philosophie des Ansatzes des Aktiven Lernens ist, dass jedes Kind, dem ausreichend Möglichkeiten geboten werden, aktive Dinge zu erforschen und zu untersuchen, in der Lage ist, Fertigkeiten zu erlernen, die Teil seiner Persönlichkeiten werden und so ganz selbstverständlich in der Interaktion mit anderen und zur Erfüllung der eigenen Bedürfnisse eingesetzt werden. Dies ermöglicht ihm, auf Anweisungen angemessen zu reagieren und eine möglichst große Selbstständigkeit zu erlangen“ (Nielsen, 2001, S. 242).

Da die Art und Weise, wie diese Förderung konkret aussehen kann, zumindest in der Sport- und Bewegungspädagogik eher unbekannt sein dürfte, sollen als Beispiel der *Little Room* und der sog. HOPSA-Dress (Hold-up for Standing Activities-Dress) kurz vorgestellt werden.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Weitere Beispiele zur pädagogischen Unterstützung selbständiger und bildungswirksamer Aktivitäten von Menschen mit komplexen Behinderungen und anschauliche Möglichkeiten der praktischen Arbeit mit diesen Fördermaterialien in inklusiven Unterrichtssettings finden sich beispielsweise bei Held und Lux (2014, S. 81).



Abbildung 13: Little Room und HOPSA-Dress nach Lilli Nielsen (aus: Held & Lux, 2014, S. 80)

Der *Little Room* wurde dabei primär für blinde, geistig und körperlich mehrfachbehinderte Säuglinge und (Klein-)Kinder konzipiert, die im *Little Room* die Möglichkeit haben, selbstständig konzentriert Raumerfahrungen zu machen und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Der HOPSA-Dress unterstützt dagegen vor allem ältere Kinder und Jugendliche, die sich nicht selbstständig aufrecht fortbewegen können und gibt ihnen die Möglichkeit, sich zumindest für eine begrenzte Zeit relativ selbstständig aufrecht zu bewegen. An solchen Stellen wird sicherlich auch praktische deutlich, was seit Kapitel 2.3 mit der Rede von der relativen Autonomie gemeint ist.

Im Hinblick auf schwerstbehinderte Menschen, mit zum Teil massiven (pränatalen) Hirnschädigungen und korrespondierenden körperlichen und sensorischen Behinderung ist an dieser Stelle auch auf das Konzept der **Basalen Stimulation** zu verweisen. Die *Basale Stimulation* entwickelte sich etwa ab Mitte der 1970er Jahre vor dem Hintergrund der Erkenntnis, „dass bestimmte Dinge einfach nicht über pädagogische Motivation, didaktische Aufbereitung und dergleichen zu lösen sind, sondern dass die bisherige Pädagogik einfach an den Gegebenheiten des Menschen und seiner Behinderung scheitern muss“ (Fröh-

lich, 2001, S. 155) und dass betroffene Menschen deshalb weithin als bildungsunfähig betrachtet wurden, was insbesondere durch die allgemeine Pädagogik befördert bzw. verursacht wurde.

„Und sie [die Pädagogik, MG] war schnell dabei, die Voraussetzungen zur Bildungsfähigkeit zu definieren: Man musste die Sprache beherrschen, man musste mit anderen Menschen kommunizieren können, man musste sich in einer Gruppe ansprechen lassen können, man musste Symbolverständnis entwickeln und man musste vor allem auch motiviert sein, sich den Anstrengungen des Lernens in diesem System zu unterziehen. Wer dies nicht konnte, galt als bildungsunfähig, zumindest aber als unfähig, eine Schule zu besuchen“ (Fröhlich, 2001, S. 145).

Vor diesem Hintergrund ist auch die Begrifflichkeit der *Basalen Stimulation* zu verstehen, indem es zunächst darum ging, eine voraussetzungslose Basis zu schaffen, die überhaupt erst den Zugang für eine pädagogische Stimulation bildet. In diesem Sinne ging es nach Fröhlich (2001) darum, passende Spiel- und Anregungsmaterialien oder Sitz-, Steh- und Inkontinenzhilfen zu entwickeln.

Auch wenn das Konzept der Basalen Stimulation – ebenso wie der Ansatz des Aktiven Lernens – seit nunmehr 40 Jahren fester Bestandteil der Körperbehindertenpädagogik ist und damit auch ständigen Veränderungen und Erweiterungen unterliegt, ist bis heute unverändert, dass der Ansatz seinen Ausgangspunkt von der Körperlichkeit des Menschen nimmt:

„Der Körper ist die Existenzform des Menschen in dieser Welt. So lange er lebt, haben wir Zugang zu diesem Körper, so lange er lebt, begegnet der Mensch uns in seinem Körper. Berührung, Nähe sind die zentralen Medien der Begegnung und diese können wir mit jedem Menschen realisieren, unabhängig von seiner gerade aktuellen Intelligenz, Wachheit und symbolischen Kommunikationsfähigkeit“ (Fröhlich, 2001, S. 156).

So macht gerade dieses letzte Zitat deutlich, dass es auch in diesem Ansatz – im Kontext schwerster körperlicher Mehrfachbehinderung – explizit darum geht, vertrauensvoll, zwischenmenschliche Bewegung zu initiieren und dass jeder Bildungsprozess seinen Ursprung in dieser Bewegungsfähigkeit findet, die im Kontext der Basalen Stimulation möglichst voraussetzungslos im Modus der Berührung und der Nähe modelliert wird. Das Bildungspotential der Bewegung an Akte eines ästhetischen Bewegungshandelns oder an genormte Bewegungsformen zu knüpfen, reicht offensichtlich nicht aus, um das Bildungspotential der Bewegung ausreichend zu modellieren.



Vor dem Hintergrund der beiden referierten körperbehindertenpädagogischen Ansätze bleibt zu resümieren, dass das Bildungspotential bzw. der Bildungsprozess auch bzw. *gerade* in der Körperbehindertenpädagogik explizit an die Bewegungsfähigkeit des Individuums gebunden werden. Dabei wird allerdings weitestgehend auf fragwürdige Zuschreibungen von Fähigkeiten verzichtet, wie es in der Sport- und Bewegungspädagogik üblicherweise der Fall ist, wenn das Bildungspotential beispielsweise an die Normierung bzw. das Formungspotential der Zielbewegung oder exklusiv an kulturell-ästhetische Bewegungshandlungen geknüpft wird. Für die sport- und bewegungspädagogische Theoriebildung bedeutet dies, dass sie spätestens im Zuge der Inklusionsthematisierung dazu aufgerufen ist, ihren Blickwinkel grundsätzlich auch auf Menschen mit komplexen körperlichen Behinderungen zu erweitern und diese nicht länger aufgrund zweifelhafter Zuschreibungen von Fähigkeiten potentiell zu exkludieren bzw. zu diskriminieren. Der Blick in die Körperbehindertenpädagogik kann dabei insofern hilfreich sein, weil er auch der Sport- und Bewegungspädagogik die bildungstheoretische Notwendigkeit aufzeigt, den Begriff der Bewegungshandlung weiter und gleichzeitig differenzierter zu fassen, als es in der bisherigen sport- und bewegungspädagogischen Theoriebildung und den korrespondierenden fachdidaktischen Konzeptionen bisher üblich ist.

### 4.2.3 Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

In Kapitel 3.6 wurde resümiert, dass sich anthropologische, bildungstheoretische und auch fachdidaktische Konzeptionen in der Sport- und Bewegungspädagogik durch einen immanenten Bezug auf eine normative und romantisierende anthropologische Trias von grundsätzlich *reflexionsfähigen*, *bewegungsfähigen* und *bildungswilligen* Schülerinnen und Schülern auszeichnen. Vor dem Hintergrund dieser romantisierenden bildungstheoretischen Paradiesmetapher, die von den realen Bedingungen des Humanen absieht, geht es im Folgenden um die Frage, wie im Kontext der Verhaltensgestörtenpädagogik die immanente Annahme grundsätzlich bildungswilliger Schülerinnen und Schüler mit dem Umstand in Einklang gebracht wird, dass selbstverständlich auch Menschen existieren, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht dazu bereit sind, das eigentlich nötige Arbeitsbündnis einzugehen.

Ahrbeck (2010b) konstatiert in diesem Kontext, dass bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine hohe Funktionsfähigkeit in Bezug auf die Bewältigung der äußeren Realität – beispielsweise bei der Anpassung an neue Erfordernisse

oder im flexiblen Umgang mit anderen Personen – einerseits zwar zum kulturellen Selbstverständnis der Gegenwart gehöre, der Blick auf die Innenwelt der Kinder und Jugendlichen, „auf das was sie innerlich bewegt, ihre Sehnsüchte, Wünsche und Ängste, Schwierigkeiten und Konflikte“ (Ahrbeck, 2010b, S. 138) andererseits aber vergleichsweise selten erfolgt. Der Eindruck, dass es sich scheinbar nicht wirklich lohne, „den *inneren Bewegungen* [kursiv, MG] der Kinder und Jugendlichen über die hochgesteckten Funktionserwartungen und -zuschreibungen hinaus nachzugehen“ (Ahrbeck, 2010b, S. 138) drängt sich, wie u. a. in Kapitel 3.4 gezeigt werden konnte, auch im Kontext der sport- und bewegungspädagogischen Theoriebildung auf.

Um unangepasstem Verhalten bzw. Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowohl therapeutisch, als auch (behinderten-)pädagogisch angemessen zu begegnen, wird in der Verhaltensgestörtenpädagogik zentral auf die besondere Bedeutung von Kategorien wie Bindung und Beziehung hingewiesen (Ahrbeck, 2010b, S. 139). Dabei reicht es allerdings keinesfalls aus, „dass die Beziehungspartner freundlich und zugewandt sind. Vielmehr müssen Pädagog/innen über die Kompetenzen verfügen, Beziehungen zu gestalten – abgestimmt auf die Ressourcen und Störungspotentiale der Kinder und Jugendlichen“ (Rauh, 2010, S. 173).<sup>92</sup>

Existieren in der Verhaltensgestörtenpädagogik unterschiedliche Ansätze, wie diese Bindungs- und Beziehungstiftung theoretisch begründet und praktisch umgesetzt werden kann, folgen die Modelle dabei – über unterschiedliche Theorieschulen hinweg – der grundsätzlichen Annahme, dass es nötig sei, unangepasstes Verhalten primär als (Re-)Inszenierung von als krisenhaft erfahrenen Beziehungen in der eigenen Biographie zu verstehen.

„Menschen thematisieren unbewältigte Themen, die aus wichtigen früheren Beziehungen stammen, unbewusst in neuen bedeutungsvollen Beziehungen zu Lehrern, Erziehern, Ausbildern, Partnern, anderen Kindern und Jugendlichen, wobei Erlebtes und Ersehntes in Szene gesetzt wird. Die Interaktion im »Hier und Jetzt« wird wesentlich durch solche Übertragungen geprägt“ (Rauh, 2010, S. 174).

Dem konkreten Handeln liegt in diesem Sinne immer eine ggf. unbewusste verhaltenssteuernde Ebene zugrunde. Ahrbeck (2010b) verweist dazu auf die

---

<sup>92</sup> Dass das Bemühen um eine freundliche und zugewandte Beziehung im Umgang mit schwer verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern nicht ausreicht und u. U. vielmehr zu einer Steigerung des unangepassten Verhaltens führen kann, thematisieren Datler und Wininger (2010, S. 226) und verweisen dabei auf die Bedeutung eines psychoanalytischen Fallverstehens, das gleichzeitig allerdings auch eine hohe fachliche Kompetenz auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte verlangt.

*Lehre der psychischen Repräsentanzbildung*, deren grundsätzliche Relevanz darin liege, dass sie „Aussagen über den inneren Niederschlag aktueller und lebensgeschichtlich relevanter Erfahrungen beinhaltet und Auskunft darüber gibt, wie sich innere und äußere Realität zueinander Verhalten“ (Ahrbeck, 2010b, S. 139). Für das weitere Leben erscheinen dabei insbesondere diejenigen Erfahrungen als psychisch relevant, die sich häufig wiederholen und sich durch eine hohe innere Affektivität auszeichnen. Dabei dürfe allerdings keinesfalls dem Irrglauben verfallen werden, dass dadurch lineare Bezüge bzw. kausale Ableitungen möglich sein. Vielmehr mache die Repräsentanzlehre deutlich, dass die Repräsentanzbildung „einer Eigengesetzmäßigkeit folgt und gradlinige Ableitungen verbietet“ (Ahrbeck, 2010b, S. 140).

Ist das Ansinnen dieses Kapitels, in der Verhaltensgestörtenpädagogik danach zu fragen, wie mit der idealisierten Annahme einer grundsätzlichen Bildungswilligkeit der Individuen vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Annahmen in der (Sport- und Bewegungs-)Pädagogik umgegangen wird, so zeigt sich, dass diese Frage – ähnlich wie in der Körperbehindertenpädagogik und im Gegensatz zur Geistigbehindertenpädagogik – in der Verhaltensgestörtenpädagogik nicht explizit zum Thema gemacht wird. Die liegt u. a. daran, dass in der Verhaltensgestörtenpädagogik weitgehender Konsens darüber herrscht, dass pädagogische Interventionen ohne einen systematischen Blick auf die Innenwelt des Subjekts wenig Ertrag versprechen. Diese grundsätzlich simple und naheliegende Erkenntnis impliziert allerdings einen kritischen Blick auf die Sport- und Bewegungspädagogik, die sich in ihrer Theoriebildung nicht nur nicht Stelle um die systematische Beachtung der psychischen Innenwelt der Individuen bemüht, sondern im Sinne des Ableismus darüber hinaus vielmehr einer unangemessenen, unreflektierten und diskriminierenden Zuschreibung von Fähigkeiten folgt, wenn sie in ihren anthropologischen und bildungstheoretischen Annahmen unausgesprochen davon ausgeht, dass alle Individuen jederzeit grundsätzlich dazu bereit wären, den für den Bildungserfolg notwendigen Bildungspakt auch tatsächlich eingehen zu können bzw. zu wollen.

Vor dem Hintergrund von Wissensbeständen aus der Verhaltensgestörtenpädagogik läuft die sport- und bewegungspädagogische Theoriebildung somit strukturell bedingt ins Leere, wenn sie die Innensicht der Individuen in ihrer Modellbildung nicht systematisch beachtet.

„Ohne die Auseinandersetzung mit der Innenwelt besteht die Gefahr, dass das pädagogische Handeln ins Leere läuft, weil die kindlichen Inszenierungen unverstanden bleiben und auf keine adäquate pädagogische Antwort hoffen dürfen“ (Ahrbeck, 2010b, S. 141).

Diese Bekundung gewinnt zusätzlich an Brisanz, wenn in Rechnung gestellt wird, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung trotz ihres bisweilen ablehnenden Verhaltens einer besonders großen erzieherischen Zuwendung bedürfen (Ahrbeck, 2010a, S. 222), dafür eine hohe (sonder-)pädagogische Expertise notwendig ist (Ahrbeck, 2010a, S. 217; Herz, 2014) und dass die inklusive Beschulung dieses Schülerklientels gleichzeitig als eine große – im Kontext der Debatten um die Spezifika der unterschiedlichen Förderschwerpunkte häufig sogar als die im Vergleich größte – pädagogische und schulstrukturelle Herausforderung betrachtet wird (Ricking, 2017; Willmann, 2010, S. 212).

Zudem gilt offensichtlich auch im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, was Fröhlich (2001, S. 155) im Kontext der Arbeit mit Menschen mit schweren bzw. komplexen Behinderungen konstatiert, „dass bestimmte Dinge einfach nicht über pädagogische Motivation, didaktische Aufbereitung und dergleichen zu lösen sind, sondern dass die bisherige Pädagogik einfach an den Gegebenheiten des Menschen und seiner Behinderung scheitern muss“ (Fröhlich, 2001, S. 155). Die Analysen in Kapitel 3 zeigen, dass auch oder vielleicht auch *gerade* die Sport- und Bewegungspädagogik gegen dieses Scheitern keinesfalls immunisiert ist, sondern sich im Gegenteil vielmehr durch das systematische Ausblenden behindertenpädagogischer Bezüge und ein diskriminierendes und exkludierendes Potential im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen auszuzeichnen scheint.

Da in der Verhaltensgestörtenpädagogik wiederholt gezeigt wurde, dass der präventiven schulischen und unterrichtlichen Strukturgebung im Umgang mit unangepasstem und störendem Verhalten eine größere Bedeutung zukommt, als der unmittelbaren Reaktion auf die Unterrichtsstörung (Ricking, 2017), sind in Ergänzung fachdidaktischer Fragen auch Aspekte wie klare und vor allem über die gesamte Schulgemeinde hinweg einheitliche Regeln im Umgang mit Unterrichtsstörungen von zentraler Bedeutung.

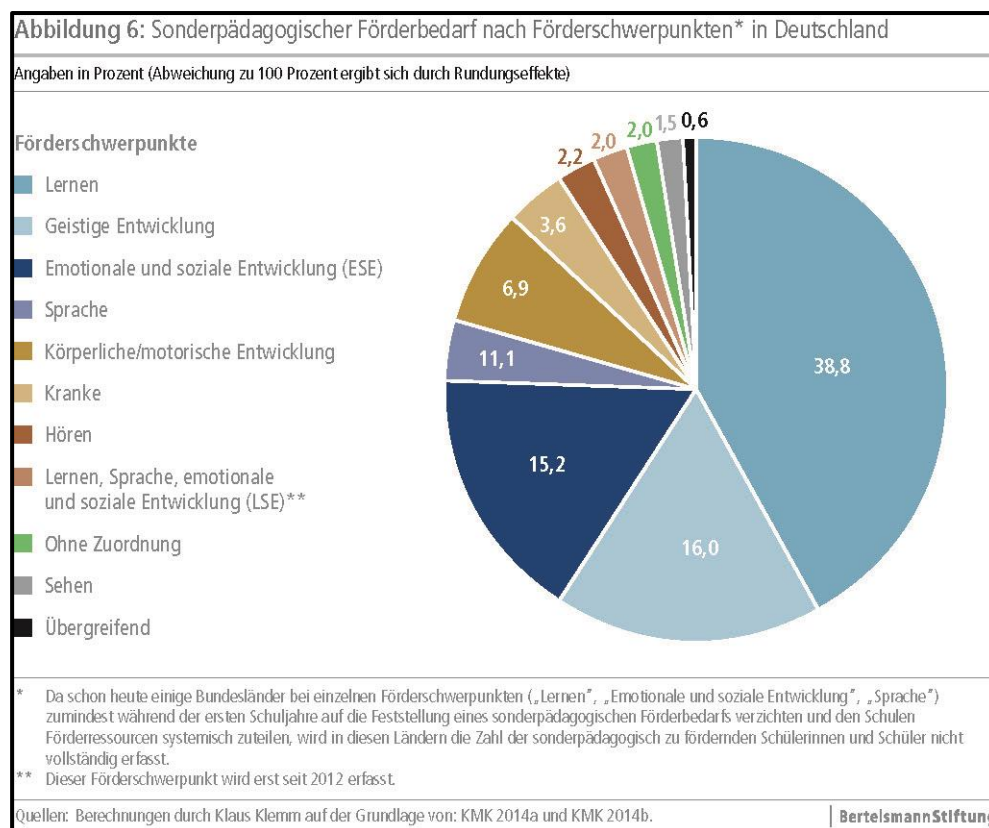
#### 4.2.4 Behindertenpädagogische Beiträge zur Fundierung einer inklusiven Fachdidaktik Sport – ein Zwischenfazit

In Kapitel 3.6 wurde zusammenfassend gezeigt, dass die sport- und bewegungspädagogische Theoriebildung unausgesprochen von grundsätzlich *reflexionsfähigen, bewegungsfähigen* und *bildungswilligen* Schülerinnen und Schülern ausgeht und im Sinne des Ableismus damit grundsätzlich dazu neigt, irrationale, verletzende, grausame und unplausible Zuschreibung von Fähigkeiten praktiziert. In der Tradition bzw. in der unsichtbaren Fortführung eines antiken Kalokagathie-Ideals und der impliziten Annahme, dass damit auch „bestimmte moralische Qualitäten verbunden sind“ (Weiler, 2003, S. 52), erfahren in der Sport- und Bewegungspädagogik „Phantasmen von perfekten Körpern, ableistische Prototypen, wie sie auch in der Konstruktion neoliberaler Fitness-Ideale auftauchen“ (Buchner et al., 2015, S. 3), eine ebenso diskriminierende und exkludierende wie aktuelle Aufführung (Ruin, 2014).

Vor dem Hintergrund dieser kritischen Bestandsaufnahme ging es in diesem Kapitel darum, den Blick systematisch in die Fachdisziplinen der Behindertenpädagogik zu lenken, um zu klären, wie dort die Frage nach der Bildungsfähigkeit von Menschen diskutiert wird, die sich – in Anerkennung der fragilen, verletzlichen und hilfsbedürftigen Bedingungen des Humanen – gerade dadurch auszeichnen, dass sie ggf. nur eingeschränkt zu eigenständigen und intentionalen Reflexions- und Bewegungsleistungen in der Lage sind oder sich dadurch auszeichnen, dass sie sich dem Bildungsprozess systematisch verweigern, weil sie das dafür eigentlich notwendige Bildungsbündnis nicht eingehen können. Kann es in Anlehnung an Meißner (2015, S. 4) nur „als historischer Skandal“ bezeichnet werden (vgl. Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**), dass diese Personen aus einer bildungstheoretischen Perspektive in der Sport- und Bewegungspädagogik zumindest potentiell als bildungsunfähig zu bezeichnen wären, zeigt der inter- bzw. transdisziplinäre Blick in die Geistigbehindertenpädagogik, die Körperbehindertenpädagogik sowie die Verhaltensgestörtenpädagogik als ein erstes zentrales Ergebnis, dass dort vielmehr *alle* Menschen, die mit entsprechenden Behinderungen leben, als bildungsfähig betrachtet werden, auch wenn der Geistigbehindertenpädagogik bis heute eine latente Verunsicherung ob dem Verdikt der Bildungsfähigkeit des eigenen Klientels in diesem Sinne attestiert werden kann. Entsprechende bildungstheoreti-

sche Ansätze und Konzeptionen stehen prinzipiell zur Verfügung, finden sowohl in der allgemeinen wie auch in der Sport- und Bewegungspädagogik allerdings wenig Beachtung.

Ein Blick auf die korrespondierenden Prävalenzen macht zudem sensibel dafür, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund der sport- und bewegungspädagogischen Theoriebildung von Diskriminierung und Exklusion bedroht sind, keinesfalls klein ist.



**Abbildung 14: Verteilung sonderpädagogischer Förderbedarfe nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2013/2014 (Klemm, 2015, S. 32)**

Beschränken wir uns – dem bisherigen Argumentationsduktus folgend – beim Blick auf Abbildung 14 lediglich auf die Schülerinnen und Schüler der drei bisher explizit diskutierten Förderschwerpunkte und ausschließlich auf den Primar- sowie den Sekundarbereich I, geht es insgesamt um 38,1 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, was in absoluten Zahlen über 2,8 Millionen Schülerinnen und Schüler bedeutet (vgl. Abbildung 15).

Auch wenn diesen Zahlen sicherlich keine strengen empirischen Zuordnungen zulassen, weil sich bereits die jeweiligen empirischen Erhebungsmethoden von

Bundesland zu Bundesland ebenso unterscheiden wie die verwendeten diagnostischen Verfahren, mögen diese Zahlen gleichwohl für das hohe romantisierende Potential der sport- und bewegungspädagogischen Theoriebildung und die Notwendigkeit der Modifikation sensibilisieren, wenn immanente Annahmen für fast 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler potentiell inadäquate Vorannahmen formulieren. Es besteht in diesem Sinne ein hoher Handlungs- bzw. Forschungsbedarf auf der Ebene der bildungstheoretischen Theoriebildung, weil die hier diskutierten Einwände sicherlich nicht als Randphänomene abgehandelt werden können.

Angaben in Prozent																	
Förderschwerpunkt	D	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Lernen	38,8	40,8	29,8	31,8	44,5	51,2	41,7	42,6	39,8	43,5	33,7	56,2	40,6	43,4	46,1	51,7	36,3
Sehen	1,5	2,1	1,1	1,5	1,1	2,1	1,3	1,2	1,0	1,2	1,5	1,8	2,1	1,4	1,5	1,1	1,5
Hören	3,6	4,5	3,7	3,4	3,8	4,2	2,9	3,0	3,9	4,2	3,0	4,8	3,3	3,4	3,6	2,7	2,2
Sprache	11,1	11,2	6,4	19,1	6,9	2,3	18,3	11,0	8,9	10,6	14,5	5,6	15,4	13,0	7,0	5,9	11,3
Körperliche und motorische Entwicklung	6,9	8,2	3,7	9,7	6,3	3,8	8,8	5,4	5,1	7,4	7,8	8,2	7,1	6,8	6,8	7,1	5,5
Geistige Entwicklung	16,0	12,5	14,0	14,3	19,0	19,4	9,8	17,2	16,0	19,8	16,1	15,2	11,5	15,0	19,4	23,1	24,2
Emotionale und soziale Entwicklung (ESI)	15,2	17,2	8,7	14,1	17,3	7,4	13,3	12,4	24,5	13,3	21,3	5,0	10,9	16,9	15,5	5,1	19,0
Kranke	2,2	3,4	3,1	1,6	0,0	0,0	0,0	7,1	0,8	0,0	2,1	0,0	1,4	0,0	0,0	1,1	0,0
Übergreifend	0,6	0,0	2,5	2,4	0,0	0,1	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,7	0,0	0,0	0,0	0,0
Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (ESI)**	2,0	0,0	13,4	0,0	0,0	9,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ohne Zuordnung	2,0	0,0	12,6	0,0	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
insgesamt***	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

\* Da schon heute eine Reihe von Bundesländern bei einzelnen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schülern Förderressourcen systematisch zufließen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

\*\* Dieser Förderschwerpunkt wird erst seit 2012 erfasst.

\*\*\* Abweichungen zu 100 Prozent ergeben sich aus Rundungseffekten.

Quelle: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:  
KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Förderschulen) 2013/14, Berlin, 16.12.2014.  
KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14, Berlin 16.12.2014.

| Bertelsmann Stiftung

Abbildung 15: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die einzelnen Förderschwerpunkte im Schuljahr 2013/2014 (Klemm, 2015, S. 48)

Der Blick in die behindertenpädagogischen Fachdisziplinen zeigt dabei auf einer praktischen Ebene allerdings auch, dass es – neben schulstruktureller Rahmenbedingungen wie einer adäquaten Ressourcenausstattung – einer hohen fachlichen Expertise der Lehrkräfte bedarf und dass es dabei gleichzeitig zu widerstreitenden Bedürfnissen zwischen unterschiedlichen Förderschwerpunkten kommen kann, wenn beispielsweise Menschen mit hochgradigen Sehbehinderung kein Bewegungsdemonstrationen für das Erlernen einer Bewegung benötigen, während solche Demonstrationen beispielsweise im Förderschwerpunkt Lernen ein probates didaktisches Instrument darstellen können.

Auf einer grundagentheoretischen, strukturellen Eben bleibt zudem zu konstatieren, dass auch der Blick in die behindertenpädagogischen Fachdisziplinen dafür sensibilisiert, dass es einer leiblichen Theorie der Bildsamkeit bedarf, die sich so weit wie möglich auf funktionale bzw. nicht hierarchische Momente des Bewegens und Reflektierens fokussiert, um diskriminierende und exkludierende Potentiale so weit wie möglich zu vermeiden, auch wenn die in den Kapiteln 4.2.1 und 4.2.2 diskutierten Verweise nicht dazu geeignet erscheinen, aus ihnen umstandslos eine solche allgemeine, grundagentheoretische Fundierung zu entwickeln, weil sie in ihrer Genese und ihrer Strukturlogik zu stark an ihre jeweiligen Fachdisziplinen gebunden zu sein scheinen.

### **4.3 Konzeptionelle Überlegungen zur Grundlegung einer inklusiven Fachdidaktik Sport**

Die Ausführungen in den beiden vorangehenden Kapiteln stützen die Annahme und mögen theoretisch begründen, dass – auch vor dem Hintergrund der kritischen Anmerkungen von Musenberg und Riegert (2015, S. 17) – insbesondere ein induktiver Sport- und Bewegungsunterricht, der die relative Autonomie der Individuen bejaht, geeignet erscheint, um einen inklusiven Sport- und Bewegungsunterricht zu realisieren (Fediuk, 2008c, S. 87; Giese & Weigelt, 2015a, 2015b; Reich, 2014). In diesem Sinne wird im Folgenden auf einen erfahrungsorientierte Sport- und Bewegungsunterricht verwiesen, der im Kanon induktiver Ansätze aus strukturellen Überlegungen besonders geeignet erscheint, den bisher entwickelten Ansprüchen an eine inklusive Fachdidaktik Sport gerecht zu werden.

Zur Begründung dieser Festlegung ist im Folgenden darzustellen, in welcher Art und Weise ein solchermaßen verstandener, erfahrungsorientierter Unterricht strukturell mit dem entwickelten sportsemiotischen Verständnis inklusiver Bildungsprozesse kompatibel erscheint. Dem symboltheoretischen Paradigma auch an dieser Stelle der Argumentation folgend, ist dazu eine vergleichende sportsemiotische Analyse des Erfahrungsbegriffs mit dem Inklusionsbegriff notwendig, die die strukturellen Ähnlichkeiten der beiden Begriffe auf einer strukturellen Ebene illustriert. Dazu sind strukturelle Schnittstellen aufzuzeigen, die sowohl Anschlussstellen als auch Diskrepanzen zwischen einem erfahrungsorientierten (Sport-)Unterricht einerseits und dem hier entwickelten Verständnis von Inklusion andererseits aufzeigen (vgl. Kap. 4.3.1).



Diese Überlegungen machen eine *inklusive Reformulierung* bisher vertretener Überlegungen zur bildungsdidaktischen Konzeption eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts nötig. Da sich die bisher – auch im Kontext der Inklusionsthematisierung – diskutierten Ansätze eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts ebenfalls durch eine weitgehende Nicht-Beachtung inklusiver Bedürfnisse auszeichnen (vgl. Kap. 3.4.5), wird in Kapitel 4.3.2 zur Diskussion gestellt, wie deren Reformulierung unter dem Diktat inklusiver Erfordernisse konzeptionell aussehen kann.

#### **4.3.1 Erfahrung und Inklusion – semiotische Überlegungen zu einer strukturellen Schwesternschaft**

Eine Strukturanalyse des Erfahrungsbegriffs, wie sie an anderer Stelle bereits geleistet wurde und hier nicht zu wiederholt ist (Giese, 2008a), erlaubt eine terminologische Spezifizierung des Erfahrungsbegriffs, auf die im Folgenden rekuriert wird, um strukturelle Schnittstellen zur hier entwickelten Inklusionsprogrammatisierung aufzuzeigen. Zudem erscheint das Aufzeigen strukturelle Isomorphien in Bezug auf den Inklusionsdiskurs auch deshalb notwendig, weil es zweifellos zur Struktureigentümlichkeit der Erfahrung gehört, „dass sich der Vollzug ins Dunkle zurückzieht“ (Meyer-Drawe, 2003, S. 509).<sup>93</sup>

So existieren bei den *subjektseitigen Voraussetzungen* der Erfahrung weitreichende Parallelen zum entwickelten Inklusionsverständnis. Die Ausdifferenzierung des individuellen Symbolnetzes und die Genese symbolischer Strukturen sind (auto-)poietische Akte, die jedes Individuum selbst vollziehen muss. Eine abbildhafte Übertragung dieser Netze ist nicht möglich. Im Gegenteil: Die symbolphilosophische Fundierung interpretiert Erfahrung als Rekonstruktion von (Lebens-)Wirklichkeit, wie es „in neuerer Zeit bei Konstruktivisten wie Maturana/Varela, von Foerster und von Glaserfeld“ (Göhlich, 2007, S. 193) zu finden ist und im Kontext einer allgemeinen Didaktik auch von Reich (2010, 2012, 2014) diskutiert wird. Auch die Forderung nach der Reflexion des Geschehens ist in der Symbolphilosophie verankert, wobei sich auch die Möglichkeit nonverbaler Reflexionsleistungen modellieren lässt (vgl. Kap. 4.1.1). Die

---

<sup>93</sup> Beruht die nachfolgende Einteilung in *subjektseitige* und *objektseitig Voraussetzungen der Erfahrung* sowie in *strukturelle Eigenschaften der Erfahrung* auf den Arbeiten zur Erfahrungsthematisierung in der Sport- und Bewegungspädagogik (Giese, 2008a) sowie in der allgemeinen Erziehungswissenschaft (Giese, 2010a), geht es in dieser Arbeit in Fortführung dieser Arbeiten um den systematischen Bezug dieser Vorarbeiten auf den didaktischen Inklusionsdiskurs in der Sport- und Bewegungspädagogik.

Entkopplung von Reiz und Reaktion im Sinne einer anthropologisch fixierten Weltoffenheit und die Notwendigkeit eines autopoietischen Zwischenschritts ist eine Kernaussage der symbolphilosophischen Anthropologie. Die symbolische Prägnanz, der erkannte Sinn im Sinnlichen, ist dabei aufgrund der notwendigerweise autonomen Ausgestaltung der Symbolwelten hochindividuell bzw. heterogen. Solch ein Vorgang setzt ein inneres *Dabei-Sein* des Individuums voraus, da der Prozess auf einem individuellen Wirkungs- und Ausdruckswillen basiert und mit Göhlich (2007, S. 194) als „existentieller Prozess“ verstanden werden kann.<sup>94</sup>

Die *objektseitigen Voraussetzungen der Erfahrung* implizieren eine wechselseitige Verstrickung: Einerseits muss das Zu-Erfahrende im Rahmen der Vorerfahrungen liegen, andererseits muss es die Antizipation des Subjekts im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand stören, um Erfahrungen zu ermöglichen. Auch diese Aspekte finden ihre Entsprechung in der Synthesis symbolischer Formen, die entstehen, indem sich der autopoietische Formungswille des Individuums an der Widerständigkeit der Welt bricht. Der Begriff des Brechens impliziert dabei, dass eine Inkongruenz zwischen Handlungsabsichten und Handlungsfolgen besteht. Entspricht das tatsächliche Handlungsergebnis nicht der Antizipation, manifestiert sich darin die notwendige Störung der Antizipation. Existieren zwischen den Handlungsabsichten (dem Formungswillen bzw. der *forma formans*) und den tatsächlichen Handlungsergebnissen keine Diskrepanzen, kommt der Strukturgenese Mechanismus nicht in Gang. Der Bezug zum Inklusionsdiskurs ist dadurch gegeben, dass in Kapitel 4.1.3 gezeigt werden konnte, dass das Bemerkende der Diskrepanz eben nicht ausschließlich an kognitive Abstraktionsleistungen zu binden ist. Im Gegenteil: Die sportsemiotische Fundierung macht vielmehr deutlich, dass dieser Prozess auf einer strukturellen Ebene bildungstheoretisch unabhängig von dem Material zu modellieren ist, welches die Sinne liefern, und dass in diesem Sinne auch nonverbale Differenzenerfahrungen ein bildungswirksames Potential entfalten können.

Es bleiben *strukturelle Eigenschaften der Erfahrung*. Im Erfahrungsprozess wirkt das Individuum autonom, aktiv und intentional auf die Umwelt ein und erfährt Rückmeldungen in der Auseinandersetzung mit der Widerständigkeit

---

<sup>94</sup> Weiterhin ungeklärt bleibt auch an dieser Stelle allerdings die Frage, was das bisher Gesagte für den Förderungsschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bedeutet kann, wenn sich die Behinderung darin äußert, dass gerade das *innere Dabei-Sein* nicht eingelöst werden kann.

der Welt in konkreten Situationen. Die Rückmeldungen werden verbal oder nonverbal mit den Ausgangsabsichten in Verbindung gebracht und modifizieren dauerhaft zukünftige Antizipationen, was als Umlernen zu charakterisieren ist. Die Syntheseprozesse werden als relationale, welterschließende Phänomene verstanden, die einem konstruktivistischen Grundzug folgen, da sie eine gegebene „Wirklichkeit nicht (nur) ab-bilden, sondern diese bilden, d.h. sie sind poetische Systeme“ (Franke, 2006b, S. 115), die auf der Basis von Vorerfahrungen Wirklichkeit stets neu – autonom, heterogen und symbolisch – erwirken. Auch an dieser Stelle drängt sich der Bezug zum Inklusionsdiskurs auf, weil er in der hier entwickelten Lesart primordial an den Erhalt und die Förderung der Autonomie aller Schülerinnen und Schüler geknüpft ist. Die strukturellen Eigenschaften der Erfahrung zeigen dabei, dass sowohl in der Erfahrung als auch in der Inklusion eine kongeniale grundlagentheoretische Modellierung möglich erscheint, die Fokussierung auf die Autonomie nicht nur normativ, moralisch oder bildungspolitisch zu legitimieren, sondern als direkte Ableitung aus der kulturanthropologischen Grundverfasstheit des Menschen. Der Erhalt und die Förderung einer relativen Autonomie ist damit auf Basis einer einheitlichen, elaborierten Theoriegrundlage, die zudem auch ein Modell der Genese von Erfahrungen im Kontext einer inklusiven Fachdidaktik erlaubt, strukturell aufgegeben.

Das bisher Gesagte sollte ausreichend deutlich gemacht haben, dass sich der hier diskutierte Erfahrungsbegriff strukturell in die sportsemiotische Fundierung einer inklusiven Fachdidaktik Sport einpasst und deshalb grundsätzlich geeignet erscheint, um den (bildungs-)theoretischen, anthropologischen und strukturellen Anforderungen an einen inklusiven Unterricht zu genügen. Die Nähe bzw. die strukturäquivalente Passung zwischen dem Inklusions- und dem Erfahrungsdiskurs sind augenscheinlich und können auf der Folie des symboltheoretischen Paradigmas plausibel und kulturanthropologisch fundiert aufeinander bezogen werden.

### **4.3.2 Bildungsdidaktische Konsequenzen**

Wurde bisher aufgezeigt, dass ein erfahrungsorientierter Unterricht besonders geeignet erscheint, um den Ansprüchen an eine inklusive Fachdidaktik Sport zu genügen, verlassen wir entlang des didaktischen Ariadnefadens nun den semiotischen Legitimationsdiskurs und kehren zu der Frage zurück, ob der sinn-

und erfahrungsorientierte Unterricht auf dieser Basis im Hinblick auf eine inklusive Didaktik präzisiert werden kann. Bedeutsam erscheint in diesem Zusammenhang zunächst zweierlei:

- a) Die Modellierung der Erfahrungsgenese und des Inklusionsdiskurses erscheint auf der Basis einer einheitlichen (kultur-)anthropologischen Fundierung möglich.
- b) Die symbolphilosophische Theoriebildung schwemmer'scher Lesart ermöglicht im Kontext der Erfahrungs- und Inklusionsdiskurse ein elaboriertes Strukturgenesemodell überdauernder Bewusstseinsleistungen.

Die Orientierung an einem sinn- und erfahrungsorientierten (Sport- und Bewegungs-)Unterricht – im Bestreben, eine inklusive Didaktik zu skizzieren – legitimiert sich somit in der anthropologischen und strukturgenetischen Äquivalenz der beiden Diskurse. Dabei sollte bereits deutlich geworden sein, dass eine gelungene Vermittlung von Unterrichtsinhalten wesentlich von der Art und Weise abhängig ist, *wie* die Beziehung zwischen Mensch und Gegenstand gestiftet wird. Die adäquate Methodenkonstruktion wird damit zur Gretchenfrage bei der Umsetzung eines inklusiven (Sport-)Unterrichts. Lassen wir uns nicht von einem Defizitbild behinderter Menschen leiten, ist gelungener Unterricht in diesem Sinne weder durch spezifische Behinderungsformen noch durch die jeweilige Struktur einzelner Themenfelder ausreichend determiniert. Es geht vielmehr um eine auf die individuellen Bedürfnisse adaptierten Gestaltung der Lernprozesse – eine Frage der adäquaten Methodenkonstruktion (Giese, 2009c; Herwig, 2001; Scherer, H.-G. & Herwig, 2002).

Bei der Frage, wie diese Methodenkonstruktion zu denken bzw. zu modellieren ist, drängt sich – was den abschließenden Teil dieses Kapitels bildet – der Blick auf die bisherigen Arbeiten zu einer erfahrungs- und bildungstheoretischen Fachdidaktik im Unterrichtsfach Sport auf (Giese, 2009b, 2013b, 2014), um daraus ggf. Erkenntnisse für die Grundlegung einer *inkluisiven* Fachdidaktik in der Sport- sowie in der Behindertenpädagogik zu generieren. Da diese Arbeiten jedoch explizit nicht im Kontext der Inklusionsthematisierung entstanden sind, wird es im Folgenden darum gehen, diese erfahrungsorientierten Überlegungen vor dem Hintergrund der bisher geleisteten grundlagentheoretischen Vorarbeiten zu reformulieren.

## Aufgabenorientierung

Soll es im Kontext einer inklusiven Unterrichtslehre primär darum gehen, Individuen so eigenständig wie möglich mit stimmigen, herausfordernden Lernsituationen zu konfrontieren (Giese, 2014, S. 481), bietet sich die Konstitution geeigneter und möglichst offener Aufgabenarrangements an. Diese Aufgaben hätten sich – unabhängig von ggf. differenzierten kognitiven Anspruchsniveaus – durch (ergebnis-)offene Lösungswege auszeichnen, bei denen es gemäß den theoretischen Überlegungen nicht darum gehen kann, vorgegebene Inhalte bzw. Bewegungen eklektisch nachzubilden. Vielmehr müsste es gelingen, Schülerinnen und Schüler für individuell relevante Probleme zu sensibilisieren, was sowohl auf einer vorsprachlichen, nonverbalen als auch auf beliebig hohen kognitiven Abstraktionseben geschehen kann.

Der Unterricht hätte Sorge dafür zu tragen, dass Schülerinnen und Schüler mit einem (motorischen) Problem konfrontiert werden, das sie produktiv in ihren Erfahrungshorizont einschließen können. Entsprechende Aufgaben, in denen Schülerinnen und Schüler in möglichst selbstständiger bzw. relativ autonomer, tätiger Auseinandersetzung mit einem (vor-)sprachlich als sinnhaft erkannten Problem Lösungen selbst explorieren, lassen potentiell immer auch ein Scheitern zu. Stoßen Schülerinnen und Schüler in solchen Aufgaben tatsächlich auf individuell relevante Probleme, wie beispielsweise das meist widerständige Geradeausfahren in einem Kanu (Müller, H., 2010), dann gewinnen die gefundenen Lösungen für sie auch eine individuelle Bedeutung und realisieren einen Sinn, der ebenso unabhängig vom kognitiven Abstraktionsniveau als auch vom motorischen Niveau der Zielbewegung zu denken ist.

Entdecken Schülerinnen und Schüler in geeigneten Aufgabenarrangements beispielsweise, dass sie das Kanu mit einer spezifischen Paddelbewegung – dem Bogenschlag – leichter geradeaus steuern können (Müller, H., 2010, S. 198), werden sich daraus individuell sinnvolle Aktions-Effekt-Relationen etablieren, die das weitere Handeln im Kanu nachhaltig verändern können. Die bildungstheoretischen Modelle, die diesen Überlegungen zu Grunde liegen, müssen aber auch gelten, wenn beispielsweise ein Kind mit einer komplexen Mehrfachbehinderung im Little-Room lernt (vgl. Kap. 4.2.2), dass es selbst Quelle und Ursache von Veränderungen im Little-Room ist und dass es diese Veränderungen intentional herbeiführen kann. Erscheinen solche Ausführungen möglicherweise geradezu trivial, darf diese scheinbare Trivialität allerdings

nicht darüber hinwegtäuschen, dass gerade solche Trivialitäten in der sport- und bewegungspädagogischen Theoriebildung kaum abgebildet werden.

### **Sinnerhaltende Elementarisierung**

Ein besonderes Augenmerk ist in diesem Kontext auf die strukturelle Aufbereitung der Unterrichtsinhalte zu legen, was im Erfahrungsdiskurs als *sinnerhaltende Elementarisierung* bezeichnet wird (Giese, 2014, S. 482). Die notwendige Vereinfachung der Lernsituation, die in klassischen (motorischen) Vermittlungskonzepten in der Regel einer Orientierung an einer ideellen, für Schülerinnen und Schüler aber weder wahrnehmbaren noch existenten Objektstruktur der Bewegung folgt, wird vor dem Hintergrund der vorgenommenen Theoriebildung in Frage gestellt.<sup>95</sup> So ist es – um das obige Beispiel weiter zu verwenden – beispielsweise wenig lernwirksam, wenn Schülerinnen und Schüler verbal über den adäquaten Ausstellwinkel des Paddels beim Bogenschlag informiert werden und diesen dann in einer separaten Trockenübung an Land üben sollen. Vereinfachungen, die fundamentale, lernkonstituierende Umweltbedingungen eliminieren, erscheint weder aus grundlagentheoretischer noch aus empirischer Perspektive geeignet (Schöllhorn, 2015; Schöllhorn, Eekhoff & Hegen, 2015), um ein individuell passendes Lernarrangements zu konstituieren und es erscheint möglicherweise auch vor dem Hintergrund vorwissenschaftlicher Überlegungen zweifelhaft, wie Kanufahren ohne Wasser oder das obere Zuspiel beim Volleyball ohne das tatsächliche Spielen gelernt werden mag (vgl. Kap. 3.5.1).

Hildenbrandt und Scherer (2010) schlagen deshalb vor, Bewegungsprobleme auf ihre *elementaren* Einheiten hin zu reduzieren, wobei der sog. *semantische Kern* erhalten bleiben solle.<sup>96</sup>

„Viele der gängigen Vermittlungsstrategien erzeugen hier ein Reduktionismus-Problem, indem sie die Elemente des methodischen Aufbaus aus Elementen der Zieltechnik gewinnen. Abgesehen davon, daß einem solchen Vorgehen analytische Fehlschlüsse (z. B. vom Produkt auf den Prozeß und von der Außen- auf

<sup>95</sup> Sind solche Analyseverfahren im Kontext empirischer bewegungs- bzw. trainingswissenschaftlicher Untersuchungen selbstredend hilfreich, so sind sie auf der Folie einer symbolphilosophischen Theoriebildung mit den erfahrungsorientierten Überlegungen inkommensurabel, weil sie die symbolisch vermittelte, semantische Ebene individueller Mensch-Welt-Bezüge systematisch ausblenden.

<sup>96</sup> Wird bspw. Speerwurf vermittelt, indem die Gesamtbewegung in Teilbewegungen seziiert wird, die dann einzeln gelernt und schlussendlich wieder zusammengesetzt werden, bekommen die Teilbewegungen im Üben andere Sinnkonnotationen. Der Kreuzschritt, in endloser Reihe über den Platz getänzelt, ist eben ein anderer als der, der einen konkreten Abwurf vorbereitet (Scherer, H.-G., 2001a).

die Innensicht) zugrunde liegen, wird das Verhältnis von Aufgabe und Lösung umgedreht: Methodische Aufgaben entwickeln sich dann aufgrund gegebener Techniken, nicht, wie üblicherweise beim Handeln, Lösungstechniken aufgrund gegebener Aufgaben“ (Hildenbrandt & Scherer, 1995, S. 48).

Im Unterschied zu Vereinfachungsstrategien, die sich an der äußeren Verlaufsform von Bewegungen orientieren, wird bei einer sinnerhaltenden Elementarisierung nicht nach zerlegbaren Teilen von Techniken, sondern nach elementaren Themen, Aufgaben und Lösungsfunktionen gesucht. Dies sei zunächst am Beispiel des Werfens von blinden Menschen verdeutlicht: Hier stellt sich für die Vermittlung ein besonderes Problem, denn für blinde Menschen ist das Werfen eine eigentlich sinn-lose Handlung. Im Alltag eines blinden Kindes bedeutet etwas wegzwerfen, das Wurfobjekt aus der eigenen Kontrolle in den nicht-wahrnehmbaren Raum zu entlassen und Gefahr zu laufen, es nicht wiederzufinden (Plorin & Wörster, 2010). Blinde Kinder haben daher in der Regel kaum Wurferfahrung und es geht zunächst darum (Haibach, Wagner & Lieberman, 2014), den vertrauten Nah- und Greifraum zum *Wurf*-Raum zu erweitern, indem das im Alltag Unsinnige sportlichen Sinn gewinnt.

Der Sinn des Werfens wird von seinen zentralen Funktions- und Erlebnismomenten getragen, die z. B. darin liegen, Ziele zu treffen, Distanzen zu überwinden oder Flugeigenschaften von Geräten und Flugbahnen zu verfolgen. Solche elementaren Aufgaben und Handlungen gilt es, in den Erlebnis- und Erfahrungshorizont blinder Schülerinnen und Schüler zu rücken, indem sie kontrollierbar werden: Indem man z. B. die schrittweise Distanzvergrößerung durch das Werfen an eine Wand hörbar macht oder indem Flugbahn und -weite geräuscherzeugender Wurfobjekte verfolgt werden können. Bei entsprechend breiter Variation von Wurfgeräten, Themen und Aufgaben werden nicht nur grundlegende Sinndimensionen des Werfens erfahrbar, sondern zugleich grundlegende Bewegungsmuster des Werfens ausgebildet, die zu spezifischen Wurftechniken weiterentwickelt werden können.

Auch im Kontext der Förderschwerpunkte *Geistige Entwicklung*, *Körperliche und motorisch Entwicklung* sowie *Soziale und emotionale Entwicklung* kann sinnerhaltende Elementarisierung bedeutungsrelevant werden, wenn der Lerngegenstand sowohl im Kern seiner sachlichen „Wesenshaftigkeit“ als auch im konkreten pädagogischen Setting in einem authentischen, situativen Umfeld erhalten bleibt. Wie das in Abhängigkeit von den jeweiligen Förderschwerpunkten sowie in Abhängigkeit von den Personen sowie der Sache jeweils konkret aussehen kann, muss in dieser Arbeit als ein Forschungsdesiderat angesehen

werden und es eröffnen sich vielfältige didaktische Forschungsfelder, die sich mit der Frage zu beschäftigen hätten, mit welchen diagnostischen und didaktischen Verfahren sinnerhaltende Elementarisierungen zu generieren wären, die möglichst plausibel garantieren würden, dass sich die Unterrichtsinhalte möglichst passgenau an die jeweiligen Erfahrungshorizonte anschließen ließen. Vor allem im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung würde das bedeuten, dass es zunächst zwingend notwendig wäre, sich stärker als es bisher in den bildungstheoretischen Modellierungen vorgesehen ist, sich auch auf die Innensicht des Individuums einzulassen und diese Innensicht auch als einen relevanten und unhintergehbaren Teil der bildungstheoretischen und bildungs-  
didaktischen Modellbildung anzuerkennen und mitzudenken.

### **Relationale (leibliche) Reflexionsleistungen**

Im Kontext der hier adressierten bildungs- und erfahrungsorientierten Didaktik kommt auch der Initiierung von Reflexionsleistungen eine zentrale Bedeutung zu (Giese, 2008a, S. 212, 2009d, S. 38, 2014, S. 483), was in Folgenden (selbst-)kritisch zu diskutieren ist. Gedacht wird dieser Prozess (eher sprachlich orientiert) beispielsweise indem Schülerinnen und Schüler vor der Auseinandersetzung mit der Sache ihre Erwartungen in Bezug auf die Aufgabenlösung explizit formulieren oder indem Schülerinnen und Schüler (eher vorsprachlich orientiert) dazu angehalten werden, eigene Sicherungssysteme fürs Klettern zu bauen und auszutesten (Giese, 2009a).<sup>97</sup> Im Kern dieser Bemühungen geht es um die Bewusstmachung von – möglicherweise unbewussten – Antizipationen sowie um die Sensibilisierung für Diskrepanzen zwischen Absichten, Handlungen und Effekten. In der Unterrichtspraxis haben sich zu diesem Zweck u. a. *Lernplakate* als sinnvoll und hilfreich erwiesen, da auf ihnen die Bandbreite möglicher Erfahrungen ebenso dokumentiert werden kann wie mögliche Diskrepanzen zwischen Antizipationen und Effekten. Ziel der Reflexionen ist dabei nicht die ständige Aufschaltung kognitiver Prozesse im Tun, sondern eine Unterstützung von Reflexionsvorgängen, die sich im und aus dem Tun ergeben.<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> Bei dieser Aufgabenstellung bekommen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen jeweils ein Kurz-)Seil von ca. 10 Metern und sollen an einer Sprossenwand eine Sicherung entwickeln, die es ihnen ermöglicht, eine Person, die an der Sprossendwand nach oben klettert, dauerhaft zu sichern und kontrolliert wieder herabzulassen.

<sup>98</sup> Franke unterscheidet in diesem Sinne „eine Reflexion im Vollzug“ und „eine Reflexion über den Vollzug“, wobei die erste eher leiblich-körperlicher Natur ist, während sich die nachgeschaltete sprachliche Reflexion über den Vollzug dadurch auszeichnet, „dass der Vollzug des Tuns (einschließlich der darin involvierten



Da diese Reflexionsleistungen ihrem Wesen nach als komplexe, kognitive Reflexionsleistungen gedacht sind, zeigt sich an dieser Stelle besonders deutlich, dass auch diese bildungsdidaktischen Annahmen in ihrem immanenten Umkehrschluss dazu geeignet erscheinen, u. a. Menschen mit Behinderungen potentiell zu diskriminieren bzw. exkludieren. Somit erscheint es auch bzw. gerade an dieser Stelle der Theoriebildung notwendig, dem strukturellen bzw. funktionalen Argumentationsduktus zu folgen, um der Gefahr einer immanenten Hierarchisierung von Reflexionsleistungen so weit wie möglich zu entgehen. Im Kontext von schwerer Behinderungen kann das im Sinne einer relativen Autonomie beispielsweise bedeuten, dass didaktisch dialogische Modelle zu entwickeln wären, wie pädagogische Fachkräfte in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit Behinderungen sensibel dafür gemacht werden können, an welchen Stellen es in der partnerschaftlichen pädagogischen Interaktion zu Reaktionen kommt, die den Alltagsstrom unterbrechen.

Es ginge auch darum, bildungstheoretische sowie fachdidaktische Modelle zu entwickeln, die solche Momente relationaler, leiblicher Reflexionsleistungen explizit auch vor dem Hintergrund der Differenzlinie Behinderung berücksichtigen. Auch diese Arbeit kann hier lediglich als ein Forschungsdesiderat formuliert werden, das es in weiterführenden Arbeiten auszubuchstabieren gilt. Wichtige bildungstheoretische Anker können dabei die Arbeiten zu vorsprachlichen und leiborientierten Bildungsansätzen liefern, die an anderer Stelle bereits diskutiert wurden und hier nicht erneut aufgegriffen werden müssen (vgl. Kap. 4.1.3). Festzuhalten ist im Rahmen der vorgelegten Analysen zunächst, dass die bisher existierenden Theorien und Modellierungen in der Sport- und Bewegungspädagogik solche Überlegungen weitestgehend ignorieren und einer inklusionsaffirmativen Reformulierung bedürfen.

Mit dem bisher Gesagten soll zudem explizit nicht ausgesagt werden, dass sich die Forderung nach der Initiierung von Reflexionsleistungen grundsätzlich verbiete oder abzulehnen sei. Ein solches Missverständnis wäre ausdrücklich ins Gegenteil zu kehren: Die vorgenommene (sport-)semiotische Theoriebildung macht vielmehr deutlich, dass es in einem strukturellen Verständnis bei allen Bildungsprozessen bzw. bei allen symbolischen Formungen darum geht, „aus einem amorphen Strom von sinnlichen Eindrücken durch Abgrenzung und Verknüpfung bedeutsame Einheiten herauszukristallisieren“ (Hildenbrandt, 2000,

---

Reflexionen) zum Gegenstand wird. Sie kann deshalb als eine höherstufige Reflexion angesehen werden“ (Franke, 2006a, S. 205).

S. 19) und dass dieser reflexive Prozess „der ‚Akt der Zentren-Bildung und Zentren-Schaffung‘ auf eine ‚produktive geistige Grundfunktion zurückgeht‘, auf eine poetische Tätigkeit, die man niemals ‚aus bloß reproduktiven Prozessen‘ vollständig erklären kann“ (Schwemmer, 1997b, S. 89). Nach Schwemmer (1997b, S. 44) Schwemmer geht es dabei „um die immer wieder von Humboldt entlehnte Unterscheidung zwischen Ergon und Energeia, zwischen der forma formata und der forma formans, zwischen dem gestalteten Werk und der gestaltenden Kraft. Die symbolischen Formen und Welten sind nur dann verständlich, wenn wir sie auf die Dynamik des gestaltenden Tuns hin ‚durchschauen‘, das in ihnen zum Ausdruck kommt.“

Bedeutend die intendierten relationalen und ggf. leiblichen Reflexionsleistungen in dieser Lesart unwiederbringliche Artikulationen eines autonomen Individuums, sind sie in diesem Sinne auch nicht als Epiphänomen oder als Folge einer bildungspolitischen Setzung oder ethischer Normativa zu verstehen, sondern vielmehr als Folge der strukturellen Grundverfasstheit des Humanen. Reflexionsleistungen sind damit als unhintergehbare Ausgangspunkt aller bildungstheoretischen Überlegungen zu denken und nicht als deren Folge. Zu beachten ist dabei jedoch und an diesem Punkt treten auch die bereits diskutierten bildungstheoretischen Komplikationen zutage, dass diese Reflexionsleistungen in den bisher diskutierten bildungstheoretischen Überlegungen substantiell aufgeladen bzw. imprägniert werden und erst dadurch in Anlehnung an das obige Zitat von Schwemmer im Hinblick auf die Dynamik des gestaltenden Tuns undurchsichtig werden bzw. ein diskriminierendes Potential ventilieren. Bedarf es in diesem Sinne also sehr wohl der Reflexionsleistungen ist der entscheidende Punkt vielmehr, dass die Art und Weise, wie diese Reflexionsleistungen bildungstheoretisch modelliert werden, ein exkludierendes Potential entfalten, was ggf. zu überwinden wäre, wenn diese Annahmen aus der Perspektive einer anthropologiekritischen, funktionalen Anthropologie eine Reformulierung erfahren.

### **Transparente Handlungsziele**

Im Rahmen des bisher verfolgten Erfahrungsverständnisses erfährt die didaktische Forderung nach der Aufgabenorientierung üblicherweise eine Spezifizierung, indem Schülerinnen und Schüler in der Form am Entstehen von Lösung beteiligt werden, indem sie eigene Lösungsansätze unter der Maßgabe einer

*plausiblen Zielvorgabe* entwickeln und erproben können. Die autonome Auseinandersetzung mit ergebnisoffenen Aufgaben ist in diesem Sinne nicht als sinn- und vor allem zielloses *anything goes* zu verstehen. Durch ein transparentes Handlungsziel, das von den Schülern selbstständig kontrolliert werden kann, erhalten die Aufgaben vielmehr eine intersubjektiv sinnvolle und klare Struktur.

Neue Bewusstseinsstrukturen bzw. funktionale Bewegungsausführungen können sich in dieser Lesart nur herauschälen, wenn Schülerinnen und Schüler selbstständig kontrollieren können, ob die von ihnen gewählten Lösungsvarianten zu adäquaten Resultaten führen. Bei Giese, Hasper und Herwig (2010) werden dazu im Tischtennis beispielsweise Zielzonen ausgelegt, deren Position mit den Schülern unter spieltaktischer Perspektive thematisiert wird und deren Anspielen funktionale Lösungen von unfunktionalen unterscheiden hilft. Steht genügend Zeit zur Verfügung, um die Effekte unterschiedlicher Aktionen miteinander abgleichen zu können, ermöglicht dies den Schülerinnen und Schülern im Abgleich von autonom antizipierten Lösungsmöglichkeiten, mit kontrastierenden Lösungsvarianten und deren divergierenden Effekten die individuell optimale Lösung selbstständig zu erkennen und stimmige Aktions-Effekt-Beziehungen aufzubauen.

Insbesondere für diese Modellierung ist zu konstatieren, dass sie in ihrer substantiellen Ausdeutung von einem immanenten romantisierenden und idealisierenden Bildungsverständnis ausgeht, das ebenso unausgesprochen wie diskriminierend von grundsätzlich reflexionsfähigen und uneingeschränkt bewegungsfähigen Schülerinnen und Schülern ausgeht. Ebenso werden Aspekte des konstitutiven Angewiesenseins in der Tradition sport- und bewegungspädagogischen Denkens schlichtweg ignoriert.

#### **4.4 Synoptisches: Überlegungen zum Versuch des Entwurfs einer inklusiven Didaktik**

Das vierte Kapitel folgte dem Bestreben, die im dritten Kapitel herausgearbeiteten Inklusionshemmnisse konstruktiv zu wenden und grundlagentheoretisch elaborierte Vorschläge zur Diskussion zu stellen, wie ein Entwurf bzw. eine Skizze einer inklusiven Fachdidaktik in der Sport- sowie in der Behindertenpädagogik aussehen kann. Ausgehend von der Annahme, dass der Inklusionsdiskurs unter Beachtung anthropologiekritischer Überlegungen einer – bis dato

ausstehenden – kulturanthropologischen Fundierung bedarf, um im Sinne einer langfristigen pädagogischen Legitimation für immanente und ggf. exkludierende Annahmen zu sensibilisieren, wurde eine funktionale, anthropologische Fundierung des Inklusionsdiskurses aus der sportsemiotischen Perspektive des symboltheoretischen Paradigmas zur Diskussion gestellt.

Aus dieser Perspektive lassen sich insbesondere die Aspekte *Autonomie*, *Heterogenität* und *Bewegung* anthropologisch begründen, weil Cassirers funktionale Bestimmung des Menschen als Ausdrucks- und Wirkungswesen, das in einem bewegungsgebundenen Prozess unablässig bedeutungshaltige symbolische Ausdrucksformen erwirkt, diese Aspekte zum primordialen Ausgangspunkt seiner kulturanthropologischen Überlegungen macht. Dieser Prozess wurde als ein autopoietischer Bildungsprozess beschrieben, dessen Funktionsmechanismen nicht durch reproduktive Prozesse beschrieben werden können. Modelliert das symboltheoretische Paradigma auch die Strukturgenese symbolischer Formen und damit überdauernder Bewusstseinsleistungen, wurde dargelegt, dass diese Genese an das dynamische Wechselspiel von *forma formata* und *forma formans* gebunden ist, das seinerseits auf einer funktionalen Ebene durch die Selbstbewegung des Individuums konstituiert ist.

Insofern scheint der Verweis auf sportsemiotische Arbeiten potentiell geeignet, um unter Beachtung anthropologiekritischer Hinweise die Diskussion funktionaler anthropologischer Bestimmungen des Menschen im Kontext der Behindertenpädagogik zu befruchten. Allerdings nur, solange darauf geachtet wird, die strukturelle bzw. funktionale Ebene nicht zu verlassen. Dass die Nicht-Beachtung dieser Einschränkung versteckte exkludierende Potentiale impliziert, wird in der sportpädagogischen Lesart des symboltheoretischen Paradigmas deutlich, weil in diesen Kontexten meist selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass Individuen uneingeschränkt zu komplexen und (hoch-)abstrakten Reflexionsleistungen, zur uneingeschränkten Autonomie und zur uneingeschränkten intentionalen Selbstbewegung in der Lage sind (Giese, 2016a; Giese & Ruin, 2018).

Folgte dieses Kapitel zudem dem Bestreben, die didaktischen Rahmenbedingungen eines inklusiven Unterrichts weiter zu konkretisieren, kann zunächst bilanziert werden, dass sich auf der Folie der semiotisch-strukturalistischen Argumentationsfigur ein sinn- und erfahrungsorientierter Unterricht als potentiell geeignet erwiesen hat, um die Förderung nach einer relativen Autonomie sowie die Bewahrung der Heterogenität als Grundpfeiler eines inklusiven Unterrichts

zu modellieren. Diese Bekundung legitimiert sich auf anthropologischer und strukturgenetischer Ebene durch die strukturäquivalente Passung zwischen dem Inklusions- und dem Erfahrungsdiskurs, wie sie in Kapitel 4.3 herausgearbeitet wurde. Dabei konnten auch didaktische Konsequenzen skizziert werden (vgl. Kap. 4.3.2), die aus der semiotischen Analyse der zugrundeliegenden Basisphänomene entwickelt wurden und in diesem Sinne nicht ideologisch oder normativ begründet sind, was in Kapitel 2 als typisch für weite Teile des Inklusionsdiskurses beschrieben wurde.

Das Vorhaben, den behindertenpädagogischen Inklusionsdiskurs aus der Perspektive der Sportsemiotik zu reformulieren, entwickelt damit ein janusgesichtiges Antlitz. Auf der einen Seite scheint der Bezug auf Cassirers Semiotik und seine zeitgenössischen Adaptionen von Schwemmer oder Krois geeignet, dem geforderten anthropologisch funktionalen Zugriff ein potentes Werkzeug an die Hand zu geben, andererseits verweist eben dieser Zugriff auf *umfangreiche Forschungsdesiderate* in der Sport- und Bewegungspädagogik, weil er für die Notwendigkeit sensibilisiert, dem Imperfekten (endlich) auch dort einen Platz in der Theoriebildung einzuräumen, wo es in Folge romantisierender Bildungsvorstellungen in der geistigen Tradition eines antiken Kalokagathie-Ideals bisher systematisch ignoriert wurde.

Die vorliegende Analyse illustriert allerdings auch die Sinnhaftigkeit bzw. den Nutzen eines – in der deutschsprachigen Sport- und Bewegungspädagogik bisher ignorierten – ableistischen Forschungszugriffs, der sich im Kontext der Disability Studies verortet, weil damit exkludierende Potenziale sichtbar gemacht werden können, die bisher unterhalb der Wahrnehmungsschwelle einer inklusionssensiblen Sportpädagogik beheimatet waren.

Im Sinne des Titels dieser Arbeit, Konstruktionen des (Im-)Perfekten an der Schnittstelle einer behinderten- und sportpädagogischen Theoriebildung anzudenken, bleibt vor dem Hintergrund der Analysen in Kapitel 3 schlussendlich zu konstatieren, dass eine Denke, „dass *jeder Mensch* verletzlich, anfällig und bedürftig und insofern immer auch ein homo (in)validus ist“ (Bohlken, 2012, S. 72, 2012), keinerlei Tradition in der Sport- und Bewegungspädagogik hat und der systematische Blick in die Behindertenpädagogik dringend angeraten erscheint, um exkludierende Potenziale selbstkritisch zu reflektieren und um ggf. immanente diskriminierende Normativa innerhalb der Sport- und Bewegungspädagogik als eine Art paradiesmetaphorische, bildungstheoretische Candide zu verunsichern.

Der ableistische Blick konnte zudem zeigen, dass Autonomie bzw. die Annahme, dass Bildung immer auch „Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit [kursiv, MG] sei“ (Klafki, 2007, S. 20), die in der Fachdidaktik Sport tendenziell als eine individuelle und ungehindert verfügbare Kompetenz betrachtet wird, im Anschluss an die bisherigen Analysen als romantisierende Paradiesmetapher zu verstehen ist, die von Angewiesenheit, Zerbrechlichkeit und Bedürftigkeit bildungstheoretisch abstrahiert und dadurch potenziell auch immanente Exklusionsmechanismen im pädagogischen Tun zur Aufführung bringt.

Ignoriert und in diesem Sinne bildungstheoretisch zu konstruieren ist dagegen vielmehr, dass sich „die Begrenztheit, Gebrochenheit und Angewiesenheit des Menschen [...] als unhintergebares Existential“ (Stinkes, 2008, S. 92) darstellt. Wird das (Im-)Perfekt in der Theoriebildung weiterhin ignoriert und möglichst weitgehende Unverletzbarkeit stattdessen unhinterfragt als Voraussetzung des Subjektstatus verstanden, „dann bleibt dieser Status immer das Privileg einer kleinen Gruppe“ (Meißner, 2015, S. 4) und der Blick „aufs Einzelne, auf das unter den Systemzwängen von Gesellschaft, Sozialpolitik wie Wissenschaft (Medizin, Psychologie, Sonderpädagogik, ... ) vereinzelter, beschädigter Subjekt“ (Jakobs, 2010, S. 83) verstellt.

Kommen wir abschließend auf die didaktischen Überlegungen zurück, begründet die vorgenommene Theoriebildung – in Modifikation einer erfahrungsorientierten Unterrichtslehre – die drei didaktischen Aspekte *Aufgabenorientierung*, *sinnerhaltende Elementarisierung* und *relationale Reflexionsfähigkeit*. Dabei erscheint insbesondere die Konstitution einer dialogischen Didaktik der interpersonalen Angewiesenheit als ein vorrangiges Ziel, weil Autonomie immer auch „auf *Kooperation* und *Anerkennung* durch andere angewiesen ist“ (Jakobs, 2010, S. 87) und damit der Anschluss an die Debatten in der Geistigbehindertenpädagogik möglich erscheint.

Hoffnungsvoll mag dabei stimmen, dass sich in Kapitel 4.3.2 gezeigt hat, dass bisher in der Sport- und Bewegungspädagogik diskutiert didaktische Überlegungen einer induktiv orientierten Unterrichtslehre nicht in jedem Fall grundsätzlich inkompatibel erscheinen, sondern primär einer funktionalen bzw. strukturellen Reformulierung bedürfen, um sie von substantiellen Ausdeutungen zu befreien, in denen sich diskriminierende Potentiale ventilieren.

Daneben wurde allerdings auch deutlich, dass sich insbesondere die Konstruktion bildungstheoretischer bzw. didaktischer Grundlagen im Kontext der Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung als eine besonders große Herausforderung erweist und die bisherigen Ausführungen hier noch keine befriedigenden Fragen liefern konnten. Wurde dieses Förderschwerpunkt in der vorliegenden Arbeit unter der Perspektive der Suche nach Grundlagen einer inklusiven Unterrichtsdidaktik primär unter dem Gesichtspunkt betrachtet, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Förderschwerpunktes sich nicht auf den eigentlich notwendigen Bildungspakt einlassen können bzw. bewusst versuchen, diesen zu verhindern, impliziert dies, dass der Bildungsprozess auf einer didaktischen Ebene nicht in Gang kommen kann, solange auf einer die Hemmnisse, die in der Regel in der Innenwelt der Individuen zu verorten sind, nicht bearbeitet sind.

Bedürfen auch diese Schülerinnen und Schüler im Sinne einer dialogischen Didaktik des Gegenübers im pädagogischen Settings und bedarf es dabei zusätzlich einer systematischen und fachkompetenten Einbeziehung ihrer Innensicht, zeigt sich, dass die bisher diskutierten sport- und bewegungspädagogischen Ansätze kaum in der Lage zu sein scheinen, solchermaßen komplexe Abhängigkeiten zu modellieren.

## 5 Grenzgänge inklusiver Fachdidaktik – ein Exkurs

*„Die Annahme, dass Verletzbarkeit eine fundamentale Qualität des Lebens ist, ist allerdings nicht mit einer Romantisierung von Leid gleichzusetzen. Sie impliziert weder, dass jede Absicherung in kollektiven Strukturen unmöglich ist, noch dass technologische Möglichkeiten der Unterstützung grundsätzlich abzulehnen sind. Aber sie lenkt den Blick auf die Frage, unter welchen Bedingungen, für wen und auf wessen Kosten diese Absicherung erfolgt und auf welche Normen und Ziele sie ausgerichtet ist“ (Meißner, 2015).*

Folgte das vorausgehende Kapitel dem Bestreben einen ersten systematischen und theoretisch elaborierten Entwurf einer inklusiven Fachdidaktik in der Sport- sowie in der Behindertenpädagogik zur Diskussion zu stellen, geht es in diesem letzten Kapitel – im Sinne eines Exkurses – darum, nach potentiellen An-



schlussstellen in der Allgemeinen Didaktik (vgl. Kap. 5.1) sowie in der Neurodidaktik (vgl. Kap. 5.2) zu suchen. Dieses Kapitel begibt sich damit auf die Suche nach strukturisomporphen Modellierungen, die die bisher vorgenommene Theoriebildung als zusätzliche Indizien damit ggf. argumentativ unterstützen können.

## **5.1 Inklusive Fachdidaktik im Spiegel Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung**

Wird in der Erziehungswissenschaft spätestens seit der Jahrtausendwende kritisch diskutiert, ob eine Allgemeine Didaktik überhaupt noch sinnvoll bzw. möglich ist, soll in diesem Kapitel der Versuch unternommen werden, den entwickelten Ansatz einer inklusiven Didaktik vor dem Hintergrund dieser Gemengelage zu verorten. Dabei wird auch Bezug auf die empirische Lehr-Lernforschung genommen, die in den letzten Jahren im Sinne einer „Empirisierung“ der Didaktik stark an Einfluss gewonnen hat und hier – um sich dem dort geläufigen Sprachduktus betriebswirtschaftlichen Provenienz zu bedienen – auf Grund ihrer dominanten Marktpräsenz nicht unerwähnt bleiben kann.

Die Skepsis gegenüber einer Allgemeinen Didaktik ist nach Terhart (2008) zweifach motiviert: Zum einen führt die zunehmende Spezialisierung der Erziehungswissenschaften dazu, dass die unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Betätigungsfelder und auch die einzelnen Unterrichtsfächer jeweils eigene Fachdidaktiken entwickeln und diese „breite Spanne aller möglichen Lehr-Lern-Felder [...] womöglich kein Allgemeines mehr“ (Terhart, 2008, S. 13) kennt. Zum Anderen erfährt die Allgemeine Didaktik eine zunehmende „Konkurrenz der Deutungshoheit“ (Terhart, 2008, S. 14), weil im großen Sammelbecken der sog. Bildungswissenschaften auch andere Fachgebiete wie beispielsweise die Lehr-Lernforschung oder die Neurodidaktik für sich in Anspruch nehmen – zudem empirisch fundierte – Aussagen darüber zu treffen, wie sich Lehr-Lernprozesse modellieren und organisieren lassen.

In einer metaanalytischen Betrachtung traditioneller allgemeindidaktischer Ansätze unterscheidet Terhart eine bildungstheoretische, eine lehrtheoretische und eine kommunikative Didaktik und unter der Metaperspektive neuerer, aktueller Ansätze die konstruktivistische Didaktik, die Bildungsgangdidaktik und die Neurodidaktik. Wurde bereits mehrfach erwähnt, dass der Versuch einer kul-

turanthropologischen Fundierung einer inklusiven Didaktik mit der Bezugnahme auf Cassirer in der Tradition eines konstruktivistischen, bildungstheoretischen Denkens steht, verortet sich der eigene didaktische Entwurf auf der Folie von Terharts Matrix didaktischer Ansätze damit im Grenzgebiet zwischen bildungstheoretischer und konstruktivistischer Didaktik (vgl. Kap. 2.4). Damit wird hier allerdings explizit nicht der Anspruch einer allgemeinen Didaktik vertreten, die von sich behauptet, „derjenige Teil der Erziehungswissenschaft zu sein, der sich mit den theoretischen und praktischen Problemen des Lehrens und Lernens auf allen Stufen und in allen Inhaltsbereichen des Bildungssystems beschäftigt“ (Terhart, 2008, S. 13). Im Fokus der entwickelten, inklusiven Didaktik stehen in dieser Arbeit primär schulische Lehr-Lernprozesse in einem inklusiven Unterrichtsetting, in dem Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung zusammen unterrichtet werden. Allgemein ist in diesem Ansatz allenfalls, dass sich die didaktische Rahmung nicht auf einzelne Fächer oder einzelne Förderschwerpunkte beschränkt, weshalb allenfalls von einer allgemeinen inklusiven Unterrichtsdidaktik im Kontext der Dimension Behinderung bzw. an der Schnittstelle zwischen Sport- und Behindertenpädagogik gesprochen werden kann.

Klassisch bzw. traditionell im Sinne Terharts didaktischer Matrix erscheint bei der hier vorgestellten didaktischen Programmatik allerdings, dass sie ohne empirische Prüfung ihrer Wirksamkeit entstanden ist, dem empirischen Mainstream damit diametral entgegensteht und sich damit automatisch auch dem Verdacht anrühlich macht, ebenfalls dem kolportierten zentralen Defizit der etablierten Allgemeinen Didaktik in Deutschland zu erliegen – dem Defizit der fehlenden empirischen Orientierung (Meyer, Prenzel & Hellekamps, 2008, S. 7). Dabei ist allerdings zu bedenken, dass die Größe des Grabens zwischen der Lehr-Lernforschung und Ansätzen der allgemeinen Didaktik sehr unterschiedlich eingeschätzt wird und die wechselseitige Anschlussfähigkeit nach Einschätzung von Arnold und Koch-Priewe (2008, S. 94) gerade von „Seiten empirischer Lehr-Lernforscher vermutlich erheblich unterschätzt“ wird.

Im Folgenden kann und soll es jedoch nicht darum gehen, atavistische und unproduktive Entweder-Oder-Positionen zu proklamieren, um empirische und nicht-empirische Bildungsforschung gegeneinander auszuspielen. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass die Schul- und Unterrichtsentwicklung selbstverständlich auch einer empirischen Wirkungsforschung bedarf.

Gleichwohl liegt das hier verfolgte Projekt, eine didaktische Rahmung für einen inklusiven Fachunterricht anzudenken, der seine pädagogische und erzieherische Orientierung nicht aus einer normativen oder bildungspolitischen Setzung gewinnt, sondern diese systematisch aus einer diskursiv verhandelten Versicherung über die kulturanthropologische Grundverfasstheit des Menschen gewinnt, quer zu den Herangehensweisen, Methoden und Grundannahmen einer empirischen Lehr-Lernforschung und kann sicherlich nicht ohne Kategorienfehler auf diese bezogen werden, was hier exemplarisch an der Inkongruenz in Bezug auf Helmkes „Angebots-Nutzungsmodell“ des Unterrichts dargestellt werden soll (Helmke, 2003, S. 42).<sup>99</sup>

Suggeriert bereits der Titel von Helmkes Modell Nähen zu marktwirtschaftlichen Denkansätzen und wird Unterricht in diesem Ansatz nach Gruschka (2011, S. 34) auch tatsächlich als ein Geschäft verstanden, „in dem der Lehrer ein Angebot für das Lernen macht, das der Schüler mit seinen Aktivitäten nutzen soll, geht es hier doch viel eher noch um eine Vorstellung einer spätbehavioristischen Relation von Reiz und Reaktion“ (Gruschka, 2011, S. 34). Dass solche behavioristischen Annahmen grundsätzlich inkommensurabel mit dem hier entwickelten Verständnis vom Menschen als *animal symbolicum* sind und dass die semiotische Fundierung vielmehr auf die Unbestimmtheit des Weltbezugs verweist, um die autonomen und selbstreflexiven Leistungen der Schüler zu fokussieren, wurde in Kapitel 4.1 bereits *expressis verbis* dargelegt und bedarf hier nicht der Wiederholung.

Zudem ist mit Gruschka zu konstatieren, dass das Angebots-Nutzungsmodell „wenig zu tun hat mit der Abbildung der organischen Struktur und Komplexität des Sachverhalts »Unterricht«. Vielmehr wird Unterricht modelliert nach den Strategien der empirischen Unterrichtsforschung. [...] Tatsächlich wird hier nämlich mit einer »black box« gearbeitet, in der das eigentliche Geschehen unsichtbar bleibt. Etwas anderes als allgemeine Rezepte, die aus dem empirischen Wirkungsmodell unmittelbar abgeleitet werden, können von dieser Form der Annäherung nicht erwartet werden“ (Gruschka, 2011, S. 36).

---

<sup>99</sup> Helmkes „Angebots-Nutzungsmodell“ wird hier wegen seiner großen Verbreitung und enormen Wirkungsmächtigkeit als bekannt vorausgesetzt und Bedarf nicht der weiteren Erläuterung. Grundsätzliche Einführungen in das Modell und die damit verbundene Lehr-Lernforschung finden sich beispielsweise bei (Helmke, 2009). Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Forschungstradition, die den Nutzen und den Ertrag einer solchen Forschung grundsätzlich in Frage stellt, findet sich beispielsweise bei Gruschka (2011).

Eine solche Forschung „kommt nicht ans messbare Ziel, und vor allem vermag sie nicht die spezifischen Probleme des »Systems« zu begreifen und entsprechend praktisch zu bearbeiten: Sie verfehlt die pädagogische Substanz der Aufgabe der Schule, insbesondere ihre Erziehungsaufgabe und Bildungsfunktion“ (Gruschka, 2011, S. 18).

Unabhängig von der Frage, wie weit der grundsätzlichen Kritik von Gruschka inhaltlich gefolgt wird und auch ohne die Leistungen und Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung grundsätzlich in Frage stellen zu wollen, bleibt zu konstatieren, dass es nicht zum Anspruch der vorliegenden Arbeit gehört, einen empirischen Beitrag zur Lehr-Lernforschung zu leisten. In expliziter Anerkennung der Erziehungs- und Bildungsfunktion von Schule und Unterricht geht es vielmehr darum, einen kulturanthropologisch elaborierten, didaktischen Orientierungsrahmen zur Diskussion zu stellen, der auf einer diskursiv verhandelten und theoretisch einheitlichen – hier semiotisch verfassten – Grundlage fußt und geeignet erscheint, pädagogische Orientierung für das schwierige Geschäft des inklusiven Unterrichtens zu bieten.

## **5.2 Inklusive Fachdidaktik Sport im Spiegel der Hirnforschung**

Wurde in dieser Arbeit eine im Sinne der Inklusion modifizierte erfahrungsorientierte Unterrichtslehre zur Diskussion gestellt, die – in der terminologischen Gestalt der Autopoiese – den Erhalt und die Förderung einer relativen Autonomie in das Zentrum ihrer didaktischen Bemühungen stellt, sollen im Folgenden die Parallelen dieses Ansatzes mit aktuellen Konzepten der Neurophilosophie und Neurodidaktik aufgezeigt werden.

In der Sport- und Bewegungspädagogik wurde – ohne dabei jedoch (wie üblich) anthropologiekritische Aspekte zu beachten – die Frage, welche Bedeutung neurophilosophische Überlegungen für den Anthropologiediskurs haben können, von Gissel (2007), Schürmann (2007) und Reinold (2008) aufgegriffen. Gissels Bekundung, dass die Sport- und Bewegungspädagogik „ihre anthropologischen Grundannahmen keinesfalls aufgeben“ (Gissel, 2007, S. 15) muss, sondern diese durch neue Bewusstseinstheorien in wesentlichen Teilen vielmehr sogar eine Bestätigung finden, wird von Schürmann und Reinold aus *erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Perspektive* zurückgewiesen, weil philosophische Fragen gerade „nicht naturalisierbar“ (Schürmann, 2007,

S. 447) seien und die Nicht-Beachtung der Kontextgebundenheit, Perspektivität, Partikularität, Modellhaftigkeit und Pluralität von Wissensbeständen (Reinold, 2008, S. 419) einen anachronistischen „Rückfall hinter Kant“ (Schürmann, 2007, S. 448) bedeuten würde. Im Folgenden soll diesem Diskurs nachgegangen werden, indem nach der Vereinbarkeit von Erkenntnissen der Hirnforschung und den skizzierten inklusiven Vermittlungsverfahren gefragt wird.

Ohne Eins-zu-eins-Relationen zu postulieren, die sich aufgrund unterschiedlicher Paradigmen selbstredend verbieten, wird sich voraussichtlich zeigen, dass die Erkenntnisse der Hirnforschung die *didaktischen Schlussfolgerungen* eines erfahrungsorientierten inklusiven Unterrichts in weiten Teilen grundsätzlich stützen (vgl. Kap. 5.2.2). Bezüglich der *anthropologischen Grundannahmen* ist die Situation allerdings komplexer: Strukturisomorphe Modellierungen existieren zwar insofern, dass übereinstimmend von einer grundsätzlichen Weltoffenheit des Menschen ausgegangen wird (vgl. Kap. 5.2.1). Es bleibt aber weitgehend unbeachtet, dass die aus dieser Annahme resultierende Notwendigkeit zur *autopoietischen* Ausgestaltung der Weltoffenheit in der hier entwickelten Theoriebildung an die Fähigkeit des Individuums zur *relativen* Selbstreflexion gebunden wird. Diese (Selbst-)Reflexivität setzt allerdings – auf jeder Abstraktionsstufe – Bewusstsein voraus. Das System beschäftigt sich in neurodidaktischer Diktion aber „hauptsächlich mit sich selbst; 80 bis 90 % der Verbindungen sind dem inneren Monolog gewidmet“ (Singer, W., 2002, S. 103), weshalb „die meisten Konstruktionen von Bedeutung in unserem Gehirn hochautomatisiert und völlig unbewusst ablaufen“ (Roth, G., 2006b, S. 56; Singer, W., 2004, S. 47). Verschärft wird die Problematik dadurch, dass diese Konstruktionen nicht nur unbewusst, sondern in neurodidaktischer Lesart auch determiniert ablaufen und damit die Frage aufgeworfen wird, ob die Idee einer bewussten Autopoiese mit den Hinweisen auf die neurobiologische Determination des Menschen in Einklang gebracht werden kann (vgl. Kap. 5.2.4).

### **5.2.1 Die Bedeutung der Autopoiese für eine erfahrungsorientierte Theoriebildung**

Die Autopoiese bzw. Autopoiesis (vom griechischen αὐτός *selbst* und ποιέω *schaffen* bzw. *bauen*) wurde in Kapitel 4.1.2 bereits als eine zentrale Begrifflichkeit einer erfahrungsorientierten Theoriebildung diskutiert und bezeichnet als philosophischer Begriff ein zweckgebundenes Bilden bzw. Erschaffen. So ist die Poietik bei Plato die dem Herstellen von etwas dienende Wissenschaft

(z. B. Architektur). In der Neuzeit wurde der Begriff von dem chilenischen Neurobiologen Humberto Maturana und Varela (2009) – in Bruch mit der griechischen Begriffstradition – neu konnotiert und bezeichnet die Selbsterschaffung und den Selbsterhalt eines Systems in einem rekursiven Prozess. In den frühen 80er Jahren wurde der Begriff von Luhmann (1987) für die Beschreibung sozialer Systeme verwendet. Autopoietische soziale Systeme bestehen in diesem Kontext aus Kommunikation und erschaffen sich in einem ständigen, nicht zielgerichteten autokatalytischen Prozess aus sich selbst heraus ständig neu. In Tradition der aristotelischen Begriffsbildung versucht v. Prondczynsky (1993) den Begriff der Poiese auch für die Pädagogik nutzbar zu machen, indem er insbesondere darauf hinweist, dass damit eine pädagogisch fruchtbare Mittellage zwischen praktischem und theoretischem Handeln modellierbar wird. In Anwendung des symboltheoretischen Paradigmas (Drexel, 2002, S. 184) fand der Begriff der Autopoiese in der vorliegenden Arbeit eine spezifische Verwendung und wird als „Erzeugung der Ordnung unseres Bewußtseins, unserer Wahrnehmungs- und Vorstellungswelt“ (Schwemmer, 1997b, S. 46) verstanden.

Die Annahme, dass der gesamte Weltbezug des Menschen unabhängig von der Einschränkung einzelner Sinnessysteme bzw. ganz allgemein von der Differenzlinie Behinderung autopoietisch erwirkt werden muss, verweist auf die anthropologisch fixierte Annahme der Weltoffenheit (vgl. Kap. 4.1.1). Menschliches Verhalten in konkreten Mensch-Umwelt-Beziehungen ist nicht durch determiniertes Verhalten bestimmt, sondern zwingend *gestaltungsbedürftig*, was unter Verweis auf das Funktionskreismodell von Uexküll in Kapitel 3.3.1 dargelegt wurde.

„Wir müssen lernen, weil wir nicht alles schon wissen und kein Fühlen und Verhalten unmittelbar feststeht; und wir wissen nicht alles auf immer oder bauen unser Verhalten um, weil wir erfahren“ (Dieckmann, 1994, S. 98).

Weil die mentalen Bewusstseinsinhalte, die in Folge dieses Bildungsprozesses gestaltet werden, dem Zurechtfinden in der Welt dienen und aus diesem Bestreben gleichsam emergieren, hat der Bildungsprozess einen sinnstiftenden Charakter (vgl. Kap. 3.3). Der Mensch verleiht seiner Welt in diesem Prozess Bedeutung (Cassirer, 1996, S. 63).

Da sich Methoden und Menschenbilder allerdings gegenseitig bedingen, impliziert die Autopoiese auch didaktische Konsequenzen. So unterstreicht die Autopoiese, dass Lernende im Aufbau ihrer Erfahrungswelt autonom sind. Folgt

die Genese überdauernder Bewusstseinsleistungen der wirkenden Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt, dann ist die Bildung dieser Formen untrennbar an das Selbst-Machen gebunden. Mit Scherer können wir die Welt-offenheit des Weltbezugs und die autopoietische Gestaltung dieser Weltbezüge somit „als notwendige Voraussetzung ästhetischer Erfahrung und Bildung“ (Scherer, H.-G., 2005, S. 130) beschreiben.

## 5.2.2 Neurodidaktische Analogien

Wird das Konzept der Autopoiese im eben dargestellten Sinne als ein Grundstein inklusiver Unterrichtsverfahren verstanden, ist im Folgenden nach der Vereinbarkeit der dargelegten Wissensbestände mit Erkenntnissen der Hirnforschung zu fragen. Weil ein direkter Vergleich auf Grund der unterschiedlichen Forschungsparadigmen nicht möglich ist und unweigerlich zu Kategorienfehlern führt, wird im Folgenden nicht nach direkten Entsprechungen, sondern – dem bisherigen Argumentationsduktus folgend – vielmehr nach strukturell ähnlichen Modellierungen gesucht, die inhaltliche und konzeptionelle Kongruenzen plausibel erscheinen lassen.<sup>100</sup>

Wie bereits erwähnt, geht auch die Hirnforschung einerseits von einer grundsätzlichen Weltoffenheit des Subjekts aus, weil keine andere Spezies „mit einem derart offenen, lernfähigen und durch eigene Erfahrungen in seiner weiteren Entwicklung und strukturellen Ausreifung gestaltbaren Gehirn zur Welt [kommt, MG] wie der Mensch“ (Hüther, 2006, S. 70) und andererseits von einem transzendentalen Ausdrucks- und Wirkungswillen, der unabwendbar bedeutungshaltige Ausdrucksformen generiert:

„Nicht nur die Fähigkeit, ständig Neues hinzuzulernen, sondern auch diese Lust, immer wieder Neues zu entdecken, bringen Kinder mit auf die Welt. Auch sie ergibt sich aus dem Umstand, dass das kindliche Gehirn für die nutzungsunabhängige Herausformung bestimmter Verschaltungsmuster auf ein möglichst breites Spektrum unterschiedlichster Anregungen angewiesen ist“ (Hüther, 2006, S. 74).

Wurde in diesem Zusammenhang die autopoietische Sinnkonstitution unterstrichen, betont Roth dazu, dass Bedeutungen nicht übertragen werden können,

---

<sup>100</sup> An der methodologischen Schnittstelle von Hirnforschung, Sport- und Bewegungspädagogik und Behindertenpädagogik können und werden in diesem Sinne keine Lösungen für die Überbrückung der differierenden Wissensbereiche formuliert. Es geht bescheidener vielmehr darum, durch einen möglichst systematischen Abgleich anthropologischer und didaktischer Positionen Indizien für die Vereinbarkeit bisher entwickelter Wissensbestände zu identifizieren.

sondern „vom Gehirn des Lernenden konstruiert werden“ (Roth, G., 2006b, S. 56) müssen. Um diesen konstruktiven Wirkmechanismus richtig zu verstehen, ist im Sinne des symboltheoretischen Paradigmas zu beachten, „dass dieses ‚Tun‘ als Gestalten zu verstehen ist“ (Schwemmer, 1997b, S. 30). Die Übereinstimmung mit neurowissenschaftlichen Annahmen ist dabei augenfällig:

Alles, was das Kind bereits über die Welt erfahren hat, ist „in Form bestimmter Aktivierungs- und Verschaltungsmuster von Nervenzellen in seinem Gehirn als inneres Bild, als innere Repräsentanz verankert worden“ (Hüther, 2006, S. 76).

In ähnlicher Diktion ist der Mensch bei Singer durch drei kognitive Leistungen definiert, die „ihn als einzigen zum Träger einer kulturellen Evolution werden ließen [...]: Es sind dies erstens das Vermögen, uns unserer kognitiven Prozesse und mentalen Operationen gewahr zu werden, die so erfahrenen Inhalte symbolisch zu repräsentieren und in rationalen Sprachen anderen Menschen mitzuteilen [...]“ (Singer, W., 2002, S. 191). Verwendet die Symboltheorie zur Modellierung des Lernzuwachses die Begrifflichkeit der Ausgestaltung des symbolischen Netzwerkes, sprechen Hirnforscher in konzeptioneller Analogie von einer Veränderung des neuronalen Netzes bzw. der funktionalen Architektur.

„Jeder Lern- bzw. Vergessensvorgang, jede Programmänderung also, bedingt entsprechend eine Modifikation dieser funktionellen Architektur. Das »Wissen« eines Nervensystems ist somit in seiner strukturellen und funktionellen Organisation verankert. Die Frage nach dem Erwerb von Wissen, nach der Bildung von Repräsentationen, wird damit zur Frage nach der Entwicklung und Veränderung funktioneller Architekturen“ (Singer, W., 2002, S. 120).

Dabei betont auch die Hirnforschung nachdrücklich die Notwendigkeit der Selbstaktivität, um diese symbolischen bzw. neuronalen Netze optimal zu entwickeln.

„Nur-Zuschauen genügt also nicht. Selbermachen ist entscheidend, weil nur dann der interaktive Dialog mit der Umwelt einsetzen kann, der für die Optimierung von Entwicklungsprozessen unabdingbar ist“ (Singer, W., 2002, S. 50).

In der Sport- und Bewegungspädagogik wird in diesem Sinne betont, dass Lernende, „gleich wie wir die Vermittlung anlegen, in ihren Lernprozessen autonom“ (Scherer, H.-G., 2001c, S. 19) sind und auch von Funke-Wieneke schließt „direktives Handeln, das die Interpretations- und Suchleistungen, also die im Handeln erst stattfindende Erfahrungsbildung abkürzend überspringen



möchte“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 238), kategorisch aus. Nicht weniger klar äußert sich dazu Roth, der anmerkt, dass „Wissen nicht übertragen werden [kann, MG]; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden“ (Roth, G., 2006b, S. 55). Und an anderer Stelle ergänzt er, „dass wir keinen willentlichen Einfluss auf den Lernerfolg haben, weder auf den eigenen noch den unserer Schüler, sondern jede Einflussmöglichkeit [...] nur über die Beeinflussung der *Rahmenbedingungen* des Lehrens und Lernens“ (Roth, G., 2006b, S. 68) gehen kann.

Darüber hinaus werden auch wahrnehmungstheoretische Übereinstimmungen sichtbar, denn Wahrnehmung ist „aufgrund ihrer eigenen Artikulation in der Lage, aus einem amorphen Strom sinnlicher Eindrücke bedeutsame Einheiten abzugrenzen und damit zum Ausdruck zu bringen. Letztlich erweist sich Wahrnehmen so als »bildende«, nicht »abbildende« Kraft“ (Hildenbrandt, 2005, S. 207). Kongenial formuliert Singer, „dass Wahrnehmung nicht als passive Abbildung von Wirklichkeit verstanden werden darf, sondern als das Ergebnis eines außerordentlich aktiven, konstruktivistischen Prozesses gesehen werden muss, bei dem das Gehirn die Initiative hat“ (Singer, W., 2002, S. 72). Dabei bleibt die Herausbildung des symbolischen bzw. neuronalen Netzwerkes „dynamisch, sie bleibt permanente Aufgabe“ (Schmidt-Millard, 2005, S. 144).

### 5.2.3 Erfahrungsorientierung im Spiegel der Neurodidaktik

Zunächst ist zu erwähnen, dass aktuelle Arbeiten der Hirnforschung darauf hinweisen, dass Bewegungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen von ihrem Ende her, über ihr antizipiertes Resultat bzw. ihre angestrebten Effekte organisiert sind. Eine neue Erfahrung entsteht nur im Stolpern, wenn das *erwartete* Resultat nicht eintritt und es zu einer Störung der Antizipation kommt.

„Man nimmt aufgrund neuerer Erkenntnisse an, dass im motorischen Cortex zusammen mit der Erstellung von ‚Kommandos‘ an die Muskeln, die für die Ausführung von Willkürhandlungen notwendig sind, ein Modell derjenigen Rückmeldungen von der Haut, den Muskeln, Sehnen und Gelenken entworfen wird, die zu erwarten sind, wenn die Bewegung so wie geplant ausgeführt wird. Gibt es hierbei stärkere Abweichungen oder Störungen [...] tritt das Gefühl der Fremdheit der Bewegung auf“ (Roth, G., 2006a, S. 37).

Strukturisomorphe Modellierungen haben in der Sportwissenschaft ebenso Tradition wie in der Behindertenpädagogik, wenn beispielsweise bei Lilli Nielsen die unbedingte Notwendigkeit des Selbst-Tuns betont wird. Aber auch in

der Sportsemiotik (Giese, 2008a), der Bewegungspädagogik (Scherer, H.-G., 2005) oder der Bewegungswissenschaft (Hossner & Künzell, 2003) wird – häufig unter Bezugnahme auf das Modell der antizipativen Verhaltenskontrolle (Hoffmann, 1993) – übereinstimmend davon ausgegangen, dass Wahrnehmen, Handeln und Bewegen über (unzureichend) antizipierte Effekte und nicht über Ausführungsdetails gesteuert werden (Kibele, 2006, S. 101).

„Das für die Formulierung von Erwartungen erforderliche Vorwissen liegt bereits in der funktionellen Architektur der Großhirnrindenverbindungen dauerhaft verankert. Vermittels spontanen Austauschs von Aktivität zwischen den gekoppelten Neuronen könnte dieses Wissen dann in dynamische, raum-zeitlich hochkomplexe und vermutlich sehr spezifische Schwingungsmuster umgesetzt werden. Diese Muster hätten dann de facto die Funktion intern generierter Hypothesen und formten eintreffende Sinnessignale gemäß diesen Erwartungen so um, dass diese ihrerseits raum-zeitliche Muster aufgeprägt bekommen, in denen sich der Grad der Übereinstimmung zwischen Erwartungen und tatsächlich Vorhandenem ausdrückt“ (Singer, W., 2002, S. 109).

Singer betont in diesem Zusammenhang auch, dass das Gehirn „auf der Basis seines Vorwissens unentwegt Hypothesen über die es umgebende Welt formuliert, also die Initiative hat, anstatt lediglich auf Reize zu reagieren“ (Singer, W., 2002, S. 111). Dabei ist einerseits auf den Erhalt der Sinnbezüge zu achten, denn „wir lernen und behalten eigentlich nur das, was Sinn ergibt, was wichtig für uns ist und was für uns Bedeutung hat“ (Schirp, 2006, S. 111) und andererseits sind offene Aufgaben zu konzipieren, die „ganz gezielt mit [...] kognitiven Widerständen etc. operieren“ (Schirp, 2006, S. 116), damit das, was es zu erlernen gilt, nicht im amorphen Wahrnehmungsstrom davon fließt, denn nur, wenn „der Hippokampus eine Sache als neu und interessant bewertet, dann macht er sich an ihre Speicherung, d.h. bildet eine neuronale Repräsentation von ihr aus. Daraus folgt, dass eine Sache vergleichsweise neu und interessant sein muss, damit unsere schnell lernende Hirnstruktur sie aufnimmt bzw. ihre Aufnahme unterstützt“ (Spitzer, 2009, S. 34).<sup>101</sup> Dabei ist zentral, dass die Aufgaben auch ein tatsächliches Wirken der Schülerinnen und Schüler zulassen, denn „die Herausbildung komplexer Verschaltungen im kindlichen Gehirn kann nicht gelingen, wenn Kinder daran gehindert werden, eigene Erfahrungen bei der Bewältigung von Schwierigkeiten und Problemen zu machen“ (Hüther,

---

<sup>101</sup> Wenn in diesem Zitat „der Hippokampus eine Sache als neu und interessant bewertet“, spricht Spitzer ihm damit letztlich Subjektqualitäten zu. Dieses in der Philosophie als Homunkulus-Problem bezeichnete Paradoxon wird hier zwar nicht diskutiert, weil es gewissermaßen quer zur gewählten Argumentationslinie verläuft, soll aber trotzdem nicht unerwähnt bleiben.

2006, S. 71). Somit lassen sich mit Ausnahme der Forderung nach Reflexionsleistungen – in konzeptioneller Analogie – alle in Kapitel 4.3.2 angeführten didaktischen Merkmale einer erfahrungsorientierten inklusiven Unterrichtslehre auch in neurodidaktischen Ansätzen wiederfinden.

### 5.2.4 Selbstreflexive Paradoxien

Die Beispiele zeigen, dass konzeptionelle Analogien in anthropologischer und vor allem didaktischer Perspektive existieren und dass die symbolphilosophische Nomenklatur homonyme Begrifflichkeiten verwendet. Die konzeptionellen und terminologischen Ähnlichkeiten verstellen allerdings leicht den Blick für Unvereinbarkeiten, sprechen doch die neurobiologischen Bezugsquellen überall dort, wo in sport- und bewegungspädagogischer oder auch behindertenpädagogischer Diktion von dem Subjekt, dem Individuum oder ganz allgemein von Schülerinnen und Schülern gesprochen wird, ausnahmslos von dem Gehirn. Bei der Bewertung dieses keineswegs rein terminologischen Unterschieds ist zu beachten, dass dem Pars pro Toto, dem auf das Gehirn reduzierten Wesen, wesentliche Eigenschaften, die zum Kernbestand pädagogischer Anthropologien und inklusiver Bildungskonzeptionen gehören, weitestgehend abgesprochen werden, nämlich jede Form von Autonomie sowie Freiheit und Bewusstsein im Handeln. Ohne dabei die bekannten Experimente zur Willensfreiheit von Libet, Gleason, Wright und Pearl (1983) und Haggard und Eimer (1999) zu diskutieren,<sup>102</sup> sollen die daraus resultierenden Komplikationen am Beispiel des Bewusstseins illustriert werden, weil gerade die *bewusste* Selbstreflexion konstitutiv mit dem Konzept der Autopoiese und damit auch mit einer inklusiven Didaktik verknüpft ist.

Innerhalb neurobiologischer Beschreibungssysteme ist das, was wir gemeinhin als Bewusstseinsentscheidungen interpretieren, „nichts anderes als eine nachträgliche Begründung von Zustandsänderungen, die ohnehin erfolgt wären, deren tatsächliche Verursachung für uns aber in der Regel nicht in ihrer Gesamtheit fassbar sind“ (Singer, W., 2002, S. 75). Bewusstsein ist in dieser Sichtweise bestenfalls ein Ratgeber, aber „keine Entscheidungsinstanz“ (Roth, G., 2006a, S. 38). Das didaktische Moment der Reflexion fehlt in neurobiologischen Annahmen also systemlogisch deshalb, weil die bewusste Reflexion den Entscheidungen bestenfalls hinterherläuft. Jenseits begrifflicher Ähnlichkeiten

---

<sup>102</sup> Eine Darstellung und Problematisierung dieser Experimente findet sich beispielsweise bei Rösler (2006).

wird die Unvereinbarkeit der Ansätze bzw. ihrer theoretischen Begründungsrahmen an diesem Punkt in besonderer Weise evident: Denn ruft das Stolpern in erfahrungsorientierter Diktion das Bewusstsein auf den Plan und gerät der Bildungsprozess damit überhaupt erst in Gang, sind aus neurobiologischer Perspektive alle relevanten Bewertungs-, Entscheidungs- und Speicherprozesse an dieser Stelle bereits abgeschlossen. Dieses Moment zum Ausgangspunkt und zur Voraussetzung von Bildungsprozessen zu machen, würde damit ebenso obsolet wie daraus resultierende didaktische Konsequenzen.

„Wie wir gesehen haben, beruht die Vorbereitung, das Auslösen und die Steuerung einer Willkürhandlung auf einer komplizierten Interaktion zahlreicher Gehirnzentren, von denen nur die wenigsten bewusstseinsfähig sind“ (Roth, G., 2006a, S. 37).

Weil solche Annahmen nicht nur autopoietisch verfassten relativen Anthropologien widersprechen, dokumentieren sie nach Geyer „den neuesten Stand einer Provokation. Der Stachel sitzt tief, den Hirnforscher in unseren Kopf getrieben haben. Anders ist es kaum verständlich, dass sich so viele Philosophen, Juristen, Literaturwissenschaftler herausgefordert fühlen, wenn in der Hirnforschung die Revolution des Menschenbildes geprobt wird“ (Geyer, 2004, S. 9). Bei der Bewertung der Konsequenzen für induktive Vermittlungsverfahren ist allerdings sorgfältig zwischen den Strukturen der Bildungs- und Erfahrungsprozesse einerseits und pädagogischen Implikationen bzw. Begründungszusammenhängen andererseits zu unterscheiden, denn auch wenn „Strukturen als solche inhaltlich neutral sind“ (Scherer, H.-G., 2005, S. 137), gewinnt die geführte Debatte „mit der Einbeziehung der Kategorie Bildung in den Begründungszusammenhang der Bewegungspädagogik [...] eine explizit normative Orientierung“ (Schmidt-Millard, 2005, S. 147). Da die didaktischen Leitlinien, wie in Kapitel 5.2.3 gezeigt wurde, mit den neurodidaktischen Forderungen weitgehend in Einklang stehen, liegt die Inkompatibilität weniger in den strukturellen Mechanismen des Bildens und Erfahrens begründet als vielmehr darin, dass explizit normative Begründungszusammenhänge und damit verbundene pädagogische Implikationen relativiert werden müssten, was an zwei Beispielen zu illustrieren ist.

Zum einen werden erfahrungsorientierte Vermittlungsverfahren u. a. damit begründet, dass die Methoden, mit denen Heranwachsende zu Mitgliedern unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft erzogen werden auch die Qualifikationen schulen bzw. widerspiegeln sollten, die diese Gesellschaft konstituieren. Deduktiv instruierende Verfahren erscheinen dafür wenig geeignet, weil

sie kaum eine selbstreflexive und demokratisch-teilhabende Beteiligung am Werden des Produkts vorsehen. Zum anderen weisen u. a. Franke (2003) und auch Thiele (1996) darauf hin, dass Erfahrungsorientierung ein adäquates Instrument zur Domestizierung der Pluralität in (post-)modernen Lebenswelten darstellt.

„Wenn die Schulung der Erfahrungsfähigkeit zum Anforderungsprofil des modernen Menschen gehört, und wenn leibliche Erfahrungsprozesse für dieses Ziel in besonderer Weise geeignet sind, weil sie die Selbstbezüglichkeit nachhaltig ‚erfahren‘ lassen, dann hätte die Pädagogik hier eine wichtige Aufgabe wahrzunehmen“ (Thiele, J., 1996, S. 264).

Beide Aspekte sind in der Art und Weise wie der jeweilige Funktionsmechanismus gedacht wird, an die bewusste Selbstreflexivität des Bildens und Erfahrens gebunden, transzendieren diesen Mechanismus aber gleichsam, indem sie auf pädagogisch-anthropologische Zielsetzungen und Begründungszusammenhänge verweisen. Ist die Annahme einer *bewussten* Handlungssteuerung in bildungswirksamen Momenten zu relativieren oder gar aufzugeben, könnte der Unterricht zwar weiterhin entsprechend den formulierten didaktischen Leitlinien konzipiert werden, die damit verbundenen pädagogischen Implikationen, die sich aus der anthropologischen Fundierung des Konzeptes ergeben, würden allerdings obsolet. Der bildungstheoretische und pädagogische Unterbau bzw. besser dessen Fundament ginge verloren.

Jenseits oberflächlicher Kompatibilitäten sollte deutlich geworden sein, dass die Autopoiese nicht nur aus erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Perspektive, sondern auch aus der exemplarischen Perspektive eines erfahrungsorientierten inklusiven Unterrichts – auf Basis der bisherigen Paradigmen – kein kompatibles Konstrukt darstellt, weil wir auf pädagogisch-anthropologische Begründungszusammenhänge und Ansprüche verzichten müssten, die das Bildungspotential eines erfahrungsorientierten inklusiven Sportunterrichts überhaupt erst konstituieren. Verlieren die didaktischen Leitlinien eines erfahrungsorientierten Unterrichts ihr anthropologisches Fundament, wären sie gerade nicht mehr aus einer anthropologisch fundierten Versicherung über die Strukturen und Mechanismen des Bildens und Erfahrens gewonnen und damit letztlich beliebig.

Das bisher Gesagte ist dabei allerdings nicht im Sinne unangebrachter Entweder-oder-Positionen zu verstehen. Neurobiologische Erkenntnisse verlieren

durch ihre Inkompatibilität mit sport- und bewegungspädagogischen bzw. behindertenpädagogischen Wissensbeständen nicht per se ihre Relevanz. Es geht vielmehr um die epagogische Sensibilisierung für konzeptionelle Komplikationen, die eine allzu sorglose Eingemeindung neurobiologischer Wissensbestände mit sich bringen kann.

## 6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: UN-BRK in leichter Sprache .....	19
Abbildung 2: Der Index für Inklusion in der Übersicht.....	31
Abbildung 3: Der Index-Prozess .....	32
Abbildung 4: Euler-Diagramm (Ritter, 1976, S. 383) .....	35
Abbildung 5: Das pädagogische Schlaraffenland (Wilhelm, 2009, S. 99) .....	64
Abbildung 6: Elemente inklusiven Sportunterrichts (Schoo, 2013, S. 100)...	82
Abbildung 7: The inclusion Spectrum framework (Black & Stevenson, 2012) .....	83
Abbildung 8: Anpassungsmöglichkeiten im inklusiven Sportunterricht (Schoo, 2013, S. 102) .....	84
Abbildung 9: 6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013, S. 50).....	85

Abbildung 10: Drei-Ebenen-Modell der Unterrichtsentwicklung inklusiven Sportunterrichts (Friedrich & Scheid, 2014, S. 5) .....	87
Abbildung 11: Didaktisches Modell des Erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2012a, S. 90).....	145
Abbildung 12: Das obere Zuspiel beim Volleyball (aus: Meyndt et al., 2003, S. 46) .....	167
Abbildung 13: Little Room und HOPSA-Dress nach Lilli Nielsen (aus: Held & Lux, 2014, S. 80) .....	223
Abbildung 14: Verteilung sonderpädagogischer Förderbedarfe nach Förderschwerpunkte im Schuljahr 2013/2014 (Klemm, 2015, S. 32) ..	230
Abbildung 15: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die einzelnen Förderschwerpunkte im Schuljahr 2013/2014 (Klemm, 2015, S. 48) ..	231



# Literaturverzeichnis

- Ackermann, K.-E. (2010a). Zum Verhältnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, 1. Aufl., S. 53-72). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Ackermann, K.-E. (2010b). Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, 1. Aufl., S. 224-246). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Adorno, T. W. (1966). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (Hrsg.). (2003). *Soziologische Schriften I* (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 1708, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Ahrbeck, B. (2010a). Erziehungsnotwendigkeiten und Bruchstellen der Entwicklung. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 215-225). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2010b). Innenwelt: Störung der Person und ihrer Beziehungen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 138-147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2013). Ist es normal, verschieden zu sein? Über Grenzen und Chancen der Inklusion. In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems?* (3, S. 72-88). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Ahrbeck, B. (2014a). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2014b). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6 (1), 5-19. doi: 10.1007/s12592-014-0154-x.
- Ahrbeck, B. & Fickler-Stang, U. (2015). Ein inklusives Missverständnis. Warum die Dekategorisierung in der Verhaltensgestörtenpädagogik die Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie erschwert. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43 (4), 255-263. doi: 10.1024/1422-4917/a000362.
- Ahrbeck, B. & Rauh, B. (Hrsg.). (2004). *Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Albrecht, S. & Schmeißer, S. (2012). Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Sport am Beispiel von Special Olympics Deutschland. In F. Kiuppis & S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen* (Behinderung - Theologie - Kirche, 3, S. 181-188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Alkemeyer, T. (2003). Formen und Umformungen. Die Bedeutung von Körpersoziologie und Historischer Anthropologie für eine kritisch-reflexive

- Sportpädagogik. In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 2, Bd. 2, S. 38-70). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Anneken, V. (2007). Zum Stellenwert des Sports für Menschen mit Behinderung – Herausforderungen für den deutschen Behindertensport. In H. Deimel, G. Huber, K. Pfeifer & K. Schüle (Hrsg.), *Neue aktive Wege in Prävention und Rehabilitation* (S. 227-242). Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Anneken, V. (2009). Behindertensport ist Teilhabe. *Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 25 (5), 190-194. doi: 10.1055/s-0029-1224633.
- Anrich, C., Krake, C. & Zacharias, U. (2005). *Supertrainer Volleyball*. Reinbek: Rowohlt.
- Arnold, G. (2010). Wie Blinde zum Surfen finden. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 2: Praktische Handreichungen für den Unterricht* (S. 206-221). Aachen: Meyer und Meyer.
- Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B. (2008). Allgemein und fachlich bildender Unterricht: Die integrative Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (9), 87-100.
- Aschebrock, H. (2013). Vom Sportartenprogramm zur Kompetenzorientierung – zum Wandel curricularer Leitideen. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 53-78). Aachen: Meyer und Meyer.
- Aschebrock, H., Beckers, E. & Pack, R.-P. (Hrsg.). (2014). *Bildung braucht Bewegung. Vom Bildungsverständnis zur Bildungspraxis im Kinder- und Jugendsport*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2008). Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne. *Sportpädagogik*, 32 (3), 4-13.
- Aschebrock, H. & Stibbe, G. (Hrsg.). (2013). *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Aachen: Meyer und Meyer.

- Bach, H. (1977). *Geistigbehindertenpädagogik* (8., unveränd. Aufl., (16. - 18. Tsd.)). Berlin: Marhold.
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J. & Gallagher, D. J. (2011). Disability Studies in Education. The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. *Remedial and Special Education*, 32 (4), 267-278. doi: 10.1177/0741932510362200.
- Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 29 (6), 4-9.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzeptionen oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 16 (2), 13-22.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33 (1), 25-32.
- Balz, E. (2013). Fachdidaktische Konzepte. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik: Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl, S. 34-42). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Balz, E. (2015). Zum Bildungskontext perspektivischen Lernens im Sportunterricht. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (Bewegungspädagogik, Band 11, S. 186-199). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Balz, E. & Neumann, P. (2013). Mehrperspektivischer Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 148-177). Aachen: Meyer und Meyer.
- Barber, G. (2013). *Sport inklusive. Grundlagen, Methoden und Konzepte für inklusives Sporttraining* (Edition 21, Dt. Erstausg., 1. Aufl). Zirndorf: G- & S-Verlag.
- Beckers, E. (2013). Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 178-196). Aachen: Meyer und Meyer.

- Behinderten- und Rehabilitations-Sportverband Bayern e.V. (2013). *Fit für den Inklusionssport. Arbeitshilfe für Übungsleiter*. Schorndorf: Hofmann.
- Benkmann, R. (1994). Dekategorisierung und Heterogenität – Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik. *Sonderpädagogik*, 24 (1), 4-13.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (Grundlagentexte Pädagogik, 8., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention* (3. aktualisierte und erweiterte Auflage) (Deutsches Institut für Menschenrechte, Hrsg.) (Essay No. 5) Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte unter [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/essay\\_no\\_5\\_zum\\_innovationspotenzial\\_der\\_un\\_behindertenrechtskonvention\\_aufl3.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_aufl3.pdf)
- Bietz, J. (2001). Wenn Blinde uns die Augen öffnen. *Sportunterricht*, 50 (6), 172-176.
- Bietz, J. (2002). *Bewegungsvorstellung und Blindheit. Eine repräsentationstheoretische und symboltheoretische Grundlegung* (Reihe Motorik, 25). Schorndorf: Hofmann.
- Bietz, J. (2004). Anthropologische Grundlagen des Bewegens und Bewegungslernens. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (Bd. 141, S. 128-137). Hamburg: Czwalina.
- Bietz, J. (2005). Bewegung und Bildung – Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Bewegungspädagogik, 2, Bd. 2, S. 83-122). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Bietz, J. (2015). Bewegungslernen im Horizont von Bildung. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (Bewegungspädagogik, Band 11, S. 200-222). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bietz, J., Laging, R. & Pott-Klindworth, M. (Hrsg.). (2015). *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (Bewegungspädagogik, Band 11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bindel, T. (2008). *Soziale Regulierung in informellen Sportgruppen. Eine Ethnographie des informellen Sportengagements*. Hamburg: Czwalina.
- Bindel, T. (2015). *Bedeutung und Bedeutsamkeit sportlichen Engagements in der Jugend* (Sportforum. Dissertations- und Habilitationsschriftenreihe, 31). Aachen: Meyer und Meyer.
- Bindel, T. & Erdmann, M. (2016). Stottern und außerschulisches Sportengagement in der Jugend – eine exemplarische Ergänzung der Inklusionsdebatte. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/384>
- Black, K. & Stevenson, P. (2012). *The Inclusion Spectrum incorporating STEP. The Inclusion Spectrum: a model for inclusion in physical education and sport*. Zugriff am 10. Juli 2016 unter <http://www.englantathletics.org/shared/get-file.ashx?itemtype=document&id=13231>
- Black, K. & Williamson, D. (2011). Designing Inclusive Physical Activities and Games. In A. Cereijo Roibás, E. Stamatakis & K. Black (Hrsg.), *Design for sport* (Design for social responsibility series, S. 195-224). Farnham: Gower; Ashgate.
- Blauwet, C. & Willick, S. E. (2012). The Paralympic Movement. Using Sports to Promote Health, Disability Rights, and Social Integration for Athletes With Disabilities. *PM&R*, 4 (11), 851-856. doi: 10.1016/j.pmrj.2012.08.015.
- Bleckmann, C., Saldern, M. v. & Wolfangel, L. (2012). Einleitung – Was ist Inklusion? In M. v. Saldern (Hrsg.), *Inklusion. Deutschland zwischen*

- Gewohnheit und Menschenrecht* (S. 7-30). Norderstedt: Books on Demand.
- Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Baltimore: Brooks.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Übersetzte und adaptierte Fassung von Booth, T. & Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.
- Boban, I. & Hinz, A. (2004). Qualität des Gemeinsamen Unterrichts (weiter-)entwickeln – Inklusion. *Leben mit Down-Syndrom* (45), 10-14.
- Boban, I. & Hinz, A. (2012). Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 71-76). Stuttgart: Kohlhammer.
- Böcker, P. (2010). *Unterrichtsvorhaben in einem erziehenden Sportunterricht. Eine bildungstheoretische Grundlegung Sportunterricht neu zu denken* (Bewegungspädagogik, 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bockrath, F. (1998). Die Macht der Bilder – Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck. In J. Schwier (Hrsg.), *Jugend – Sport – Kultur: Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen* (Bd. 92, S. 139-148). Hamburg: Czwalina.
- Bockrath, F. (2005). Bewegung – Erziehung – Habitusbildung. In R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 4, S. 23-41). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Bohlken, E. (2012). Anthropologische Grundlagen einer Ethik der Behindertenpädagogik. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik in der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 59-74). Stuttgart: Kohlhammer.
- Booth, T. (2008). Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration*

- zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis (S. 53-73). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Hrsg.). (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (Rev ed). Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Hrsg.). (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3d ed). Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Kingston, D. (2004). *Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare*. Bristol: CSIE.
- Borchert, J. (2007). Sonderpädagogische Grundfragen. In J. Borchert (Hrsg.), *Einführung in die Sonderpädagogik* (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik, S. 1-38). München: Oldenbourg.
- Brittain, I. (2010). *The Paralympic Games explained*. London: Routledge.
- Brodkorb, M. (2012). Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V. Dokumentation* (1, S. 13-36). Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Brodtmann, D. (1975). Grenzen der Sportdidaktik. *Sportwissenschaft*, 5 (3-4), 286-297.
- Brokamp, B. (2012). Qualifizierte Begleitung inklusiver Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 62-70). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brüggemann, C. & Tegge, D. (2016). Kennziffern in der Kritik: Anmerkungen zur indikatorengestützten Darstellung von Inklusion in der internationalen Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Inklusion* (1). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/344/288>
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner\_innen. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Abgerufen von



<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256>

- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Buell, C. E. (1983). *Physical education for blind children* (2nd ed.). Springfield, Ill.: C.C. Thomas.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2011a). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Hrsg.) (A 729), Bonn. Zugriff am 18. November 2014 unter [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2011b). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Leichter Sprache* (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Hrsg.) (A 729L), Bonn. Zugriff am 18. November 2014 unter [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729L-un-konvention-leichte-sprache.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729L-un-konvention-leichte-sprache.pdf?__blob=publicationFile)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2011c). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention* (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Hrsg.) (A 740), Berlin unter [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile)
- Carter, N. & Williams, J. (2012). 'A genuinely emotional week'. Learning disability, sport and television - notes on the Special Olympics GB National Summer Games 2009. *Media, Culture & Society*, 34 (2), 211-227. doi: 10.1177/0163443711430759.
- Cassirer, E. (1954a). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis*. Oxford: Bruno Cassirer.
- Cassirer, E. (1954b). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache*. Oxford: Bruno Cassirer.

- Cassirer, E. (1954c). *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken*. Oxford: Bruno Cassirer.
- Cassirer, E. (1996). *Versuch über den Menschen: Einführung in eine Philosophie der Kultur* (Philosophische Bibliothek, 488). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (Edition S, 3., neu bearb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Univ.-Verlag Winter.
- Coalter, F. (2007). *A wider social role for Sport: Who's Keeping the Score?* New York: Taylor & Francis.
- Committee on Adapted Physical Education. (1952). Guiding principles for adapted physical education. *Journal of Health, Education and Recreation*, 23 (15), 15-28.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016, 02. September). *General comment No. 4 (2016). Article 24: Right to inclusive education*. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, Hrsg.), New York. Zugriff am 07. Dezember 2016 unter <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>
- Connor, D. J. (2014). The Disability Studies in Education Annual Conference: Explorations of Working Within, and Against, Special Education. *Disability Studies Quarterly*, 34 (2). Abgerufen von <http://dsq-sds.org/article/view/4257/3597>
- Council of Europe. Committee of Ministers. (1987). *European Charter on Sport for All: Disabled Persons* (Council of Europe, Hrsg.), Strasbourg. Zugriff am 22. Juli 2016 unter [http://www.coe.int/t/dg4/sport/Resources/texts/spchart4\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/sport/Resources/texts/spchart4_en.asp)
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 639-659. doi: 10.1007/s11618-014-0584-4.
- Curdt, W. & Schuppener, S. (2012). Integrative Erfahrungen und inklusive Perspektiven am Beispiel von Special Olympics Unified Sports. In F.

- Kiuppis & S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen* (Behinderung - Theologie - Kirche, 3, S. 162-180). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dannenbeck, C. (2007). Paradigmenwechsel Disability Studies? Für eine kulturwissenschaftliche Wende im Blick auf die Soziale Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (Disability studies Körper, Macht, Differenz, 1, S. 103-126). Bielefeld: transcript.
- Datler, W. & Wininger, M. (2010). Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 226-236). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.
- Dederich, M. (2013). Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit. *Behinderte Menschen*, 36 (1), 33-42.
- Dederich, M. (2015a). Einführung in den Themenschwerpunkt Dekategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (2), 98-99.
- Dederich, M. (2015b). Kritik der Dekategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (3), 192-205.
- Dederich, M. & Schnell, M. (2009). Ethische Grundlagen der Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (Behinderung, Bildung, Partizipation, 2, S. 59-86). Stuttgart: Kohlhammer.
- Degenhardt, S. (2012). Der Weg zur Inklusiven Schule – Momentaufnahmen von Brückenschlägen und Grabenkämpfen und von Ansprüchen an die inklusive Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher. *blind-sehbehindert*, 132 (3), 154-167.

DePauw, K. P. (1997). The (In)Visibility of DisAbility. Cultural Contexts and “Sporting Bodies”. *Quest*, 49 (4), 416-430. doi: 10.1080/00336297.1997.10484258.

Deutscher Behindertensportverband. (2014). *Index für Inklusion im und durch Sport. Ein Wegweiser zur Förderung der Vielfalt im organisierten Sport in Deutschland* (1. Auflage) (Deutscher Behindertensportverband, Hrsg.), Frechen. Zugriff am 16. November 2014 unter [http://www.dbs-npc.de/tl\\_files/dateien/sportentwicklung/inklusion/Index%20fuer%20Inklusion/2014\\_DBS\\_Index\\_fuer\\_Inklusion\\_im\\_und\\_durch\\_Sport.pdf](http://www.dbs-npc.de/tl_files/dateien/sportentwicklung/inklusion/Index%20fuer%20Inklusion/2014_DBS_Index_fuer_Inklusion_im_und_durch_Sport.pdf)

Deutscher Bildungsrat. (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn* (Empfehlungen der Bildungskommission / Deutscher Bildungsrat). Stuttgart: Klett-Cotta.

Deutsches Institut für Menschenrechte. (2011). *Stellungnahme der Monitoring-Stelle: Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Mit Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund.* (Deutsches Institut für Menschenrechte, Hrsg.), Berlin unter [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/stellungnahme\\_der\\_monitoring\\_stelle\\_eckpunkte\\_z\\_verwirklichung\\_eines\\_inklusive\\_bildungssystems\\_31\\_03\\_2011.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusive_bildungssystems_31_03_2011.pdf)

Dieckmann, B. (1994). Erfahrung und Lernen. In C. Wulf (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Anthropologie* (S. 98-114). Weinheim: Beltz.

Doll-Tepper, G. (1992). Konzeptionelle Ansätze integrativen Sporttreibens. In S. Speike-Bardorff (Hrsg.), *Integration durch Sport* (Anstöße, 2, 1. Aufl., S. 25-30). Frankfurt am Main: Sportjugend Hessen.

Doll-Tepper, G. (2003). Über den Tellerrand geschaut. Internationale Entwicklungen der Inklusion. *Sportpädagogik*, 27 (4), 49.

Doll-Tepper, G. (2012). Inklusiver Sport – Wege zu einer langfristigen Sicherung von Teilhabechancen. In F. Kiuppis & S. Kurzke-Maasmeier

- (Hrsg.), *Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen* (Behinderung - Theologie - Kirche, 3, S. 80-90). Stuttgart: Kohlhammer.
- Doll-Tepper, G. (2013). Paralympics - wohin entwickeln sich die Spiele von Mandeville? In E. Emrich, M.-P. Büch & W. Pitsch (Hrsg.), *Olympische Spiele – noch zeitgemäß? Werte, Ziele, Wirklichkeit in multidisziplinärer Betrachtung* (S. 193-202). Saarbrücken: universaar.
- Dorrance, C. & Dannenbeck, C. (2016). Der Bayerische (Sonder)Weg schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/360/290>
- Dreher, W. (2012). Winds of change – Inklusion wollen. In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 26, 1. Aufl., S. 27-42). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Drexel, G. (2002). *Paradigmen in Sport und Sportwissenschaft* (Reihe Sportwissenschaft Ansätze und Ergebnisse, 30). Schorndorf: Hofmann.
- Drexel, G. (2003). Anthropologie, Menschenbilder und Paradigmen in der Sportwissenschaft – zu den Grenzen der Einheit unseres Faches. In M. Krüger (Hrsg.), *Menschenbilder im Sport* (Reihe Sportwissenschaft, 32, S. 296-328). Schorndorf: Hofmann.
- Duckworth, D. (2009). Measuring disability. The role of the ICIDH. *Disability and Rehabilitation*, 17 (7), 338-343. doi: 10.3109/09638289509166719.
- Duncan, M. C. (1994). The Politics of women's body images and practices: Foucault, the panopticon, and shape magazine. *Journal of Sport & Social Issues*, 18 (1), 48-65. doi: 10.1177/019372394018001004.
- Dunn, J. M. & Leitschuh, C. A. (2010). *Special physical education* (9. Aufl.). Dubuque IA: Kendall Hunt.
- Eggert, D. (1994a). Integration, Motopädagogik und Sport (Teil 1). Möglichkeiten der psychomotorischen Förderung im gemeinsamen Leben behinderter und nichtbehinderter Kinder. *Motorik*, 17 (2), 39-45.

- Eggert, D. (1994b). Integration, Motopädagogik und Sport (Teil 2). Möglichkeiten der psychomotorischen Förderung im gemeinsamen Leben behinderter und nichtbehinderter Kinder. *Motorik*, 17 (3), 74-80.
- Eiseler, Y., Kornmann, R., Luthringhausen, D. & Wiegel, C. (2012). Planung inklusiv orientierten Unterrichts vor dem Hintergrund der Ansprüche einzelner Kinder – zwei Beispiele aus dem Sportunterricht mit motorisch beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Inklusion* (1). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/68>
- Fediuk, F. (Hrsg.). (2008a). *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Fediuk, F. (2008b). Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im (Schul-)Sport: Sportpädagogische Entwicklungen in Deutschland. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 33-54). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Fediuk, F. (2008c). *Sport in heterogenen Gruppen. Integrative Prozesse in Sportgruppen mit behinderten und benachteiligten Menschen*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Fediuk, F. (2015). Inklusion im Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, 6, S. 67-78). Berlin: Logos Verlag.
- Fediuk, F. & Hölter, G. (2003a). Schüler mit Behinderung. Für eine Sportpädagogik mit Vielfalt. *Sportpädagogik*, 27 (4), 21-25.
- Fediuk, F. & Hölter, G. (2003b). Schüler mit Behinderung. Für eine Sportpädagogik der Vielfalt. *Sportpädagogik*, 27 (4), 22-25.
- Felder, M. & Schneiders, K. (2016). *Inklusion kontrovers. Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (1. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Zeitschrift für Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4-48.

- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (1999). Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 29 (1), 39-49.
- Feuser, G. (2008). Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 121-136).
- Feyerer, E. (2003). Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 33 (1), 38-52.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik*. München: Reinhardt.
- Foucault, M. (1973). *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks* (Hanser-Anthropologie). München: Hanser.
- Foucault, M. (2003). *Die Anormalen: Vorlesungen am Collège de France (1974-1975)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franke, E. (1998). Bildung – Semiotik – Ästhetische Erfahrung. Stichworte auf dem Weg zu einer neuen Legitimation sportpädagogischen Handelns. In J. Schwier (Hrsg.), *Jugend – Sport – Kultur: Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen* (Bd. 92, S. 45-62). Hamburg: Czwalina.
- Franke, E. (2000). Symbolisches Wissen durch den Körper – Möglichkeiten für eine Renaissance bildungstheoretischen Denkens in der Sportpädagogik. In H.-G. Scherer & J. Bietz (Hrsg.), *Kultur – Sport – Bildung. Konzepte in Bewegung* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, 125, 1. Aufl., Bd. 125, S. 95-111). Hamburg: Czwalina.
- Franke, E. (2001a). Erkenntnis durch Bewegung. In V. Schürmann (Hrsg.), *Menschliche Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte der Sportwissenschaft* (S. 307-332). Frankfurt am Main: Campus.

- Franke, E. (2001b). Ironie im Sport? Ein Beitrag zur Bedeutungsanalyse nicht-verbalen Symbole. In G. Friedrich (Hrsg.), *Zeichen und Anzeichen – Analysen und Prognosen des Sports* (116, Bd. 116, S. 23-44). Hamburg: Czwalina.
- Franke, E. (2003). Ästhetische Erfahrung im Sport – ein Bildungsprozess? In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 2, Bd. 2, S. 17-37). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Franke, E. (2005). Körperliche Erkenntnis – Die andere Vernunft. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Bewegungspädagogik, 2, Bd. 2, S. 180-201). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Franke, E. (2006a). Erfahrung von Differenz – Grundlage reflexiver Leib erfahren. In R. Gugutzer (Hrsg.), *Body Turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (2, S. 187-208). Bielefeld: transcript.
- Franke, E. (2006b). Ernst Cassirer: Philosophie der symbolischen Formen (1923-1929). In J. Court & E. Meinberg (Hrsg.), *Klassiker und Wegbereiter der Sportwissenschaft* (S. 112-121). Stuttgart: Kohlhammer.
- Franke, E. (Hrsg.). (2008). *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Franke, E. (2009). Körperbildung – eine Bildung durch den Körper. In B. Kolbert (Hrsg.), *Bewegung – Bildung – Gesundheit* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 195, S. 13-26). Hamburg: Czwalina.
- Franke, E. (2015). Bildsamkeit des Körpers – anthropologische Voraussetzungen aktueller Bildungsforschung. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (Bewegungspädagogik, Band 11, S. 223-256). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.



- Friedrich, G. & Hildenbrandt, E. (1997). Sport als Kultursegment aus der Sicht der Semiotik. *Zeitschrift für Semiotik*, 19 (4), 349-363.
- Friedrich, G. & Scheid, V. (2014). *Entwicklung von inklusivem Sportunterricht (Handreichung zum Verbundprojekt in drei Teilen)*, Gießen.
- Fröhlich, A. (2001). Die Entstehung eines Konzeptes: Basale Stimulation. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Schwere Behinderung in Praxis und Theorie- ein Blick zurück nach vorn* (S. 145-160). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben.
- Frühauf, T. (2008). Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis* (S. 11-32). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Funke, J. (1980). Körpererfahrung. *Sportpädagogik*, 4 (3), 13-20.
- Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik: wissenschaftstheoretische Grundlagen, zentrale Ansätze, entwicklungspädagogische Konzeption* (Bewegungspädagogik). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Garland-Thomson, R. (2003). Andere Geschichten. In P. Lutz, T. Macho, G. Staupe & H. Zirden (Hrsg.), *Der (im-)perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung* (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, 2, S. 419-425). Köln: Böhlau.
- Geyer, C. (Hrsg.). (2004). *Hirnforschung und Willensfreiheit: Zur Deutung der neuesten Experimente*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gibson, J. J. (1973). *Die Sinne und der Prozeß der Wahrnehmung*. Bern: Huber.
- Giese, M. (2008a). *Erfahrung als Bildungskategorie. Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. (2008b). Erfahrungsorientierter Sportunterricht – der Versuch einer Reanimierung. *Sportwissenschaft*, 38 (2), 168-188.

- Giese, M. (2008c). Strukturalistische Bildungsdiskurse in der Sport- und Bewegungspädagogik – eine metaanalytische Bestandsaufnahme. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 20 (1), 6-28.
- Giese, M. (2009a). Den Partner selbständig sichern. In M. Giese (Hrsg.), *Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht. Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch* (Bd. 1, S. 263-273). Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. (Hrsg.). (2009b). *Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht. Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. (2009c). Müssen Blinde Fußball spielen? Bewegung als Bedingung der Möglichkeit selbstbestimmter Teilhabe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (1), 20-27.
- Giese, M. (2009d). Theoretische Grundlagen eines erfahrungsorientierten und bildenden Sportunterrichts. In M. Giese (Hrsg.), *Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht. Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch* (S. 13-53). Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. (2010a). Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (1), 69-89.
- Giese, M. (Hrsg.). (2010b). *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 1: Theoretische Grundlagen – spezifische und adaptierte Sportarten*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. (Hrsg.). (2010c). *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 2: Praktische Handreichungen für den Unterricht*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. (2011). Der Inklusionsdiskurs in der Heil- und Sonderpädagogik. Ein anthropologisches Niemandsland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (6), 218-221.
- Giese, M. (2012). Müssen Blinde Fußball spielen? Legitimationslinien im Sport- und Bewegungsunterricht mit Sehbehinderten. In V. Scheid (Hrsg.), *Wege in eine bewegte Zukunft. Positionen – Projekte – Perspektiven* (S. 30-44). Aachen: Meyer und Meyer.

- Giese, M. (2013a). Erfahrungsorientierter Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 220-243). Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. (2013b). Erfahrungsorientierung. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik: Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl, S. 71-79). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Giese, M. (2014). Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht: Chancen für die inklusive Bildung im Kinder- und Jugendsport. In H. Aschebrock, E. Beckers & R.-P. Pack (Hrsg.), *Bildung braucht Bewegung. Vom Bildungsverständnis zur Bildungspraxis im Kinder- und Jugendsport* (S. 467-490). Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. (2015). Überlegungen zu einer anthropologischen und grundlagentheoretischen Fundierung des Inklusionsdiskurses. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, 6, S. 19-34). Berlin: Logos Verlag.
- Giese, M. (2016a). Inklusive Fachdidaktik Sport – eine Candide im Spiegel der Disability Studies. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4 (2), 85-102.
- Giese, M. (2016b). Inklusive Sportpädagogik. Kritische Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 102-109. doi: 10.1007/s12662-015-0382-z.
- Giese, M. (2016c). Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der Behindertenpädagogik. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 29-39). Weinheim: Beltz.
- Giese, M. (2016d). Sportsemiotische Ansätze im Inklusionsdiskurs – ein interdisziplinärer, epistemischer Mehrwert für die Behindertenpädagogik? *Zeitschrift für Inklusion* (3). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/377/298>
- Giese, M. & Bietz, J. (2005). Klettern mit Blinden? Aber sicher! *Motorik*, 28 (2), 102-111.

- Giese, M., Hasper, J. & Herwig, H. (2010). Spielend Tischtennis spielen lernen. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 2: Praktische Handreichungen für den Unterricht* (S. 102-111). Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. & Högner, N. (2015). Über das inklusive Potenzial blinden- und sehbehindertenspezifischer Bildungseinrichtungen. *blind-sehbehindert*, 135 (2), 126-133.
- Giese, M., Kiuppis, F. & Baumert, K. (2016). Adaptierter Sportunterricht – Plädoyer für einen terminologischen Anschluss an internationale Diskurse. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/380/301>
- Giese, M. & Ruin, S. (2018). Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21 (1), 152-165. doi: 10.1080/17430437.2016.1225857.
- Giese, M. & Scherer, H.-G. (2010). Sportunterricht mit Sehgeschädigten – ein sinn- und erfahrungsorientierter Ansatz. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 1: Theoretische Grundlagen – spezifische und adaptierte Sportarten* (S. 125-149). Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M., Teigland, C. & Gießing, J. (2017). Physical activity, body composition, and well-being of school children and youths with visual impairments in Germany. *British Journal of Visual Impairment*, 35 (2), 120-129. doi: 10.1177/0264619617689905.
- Giese, M. & Weigelt, L. (2013). Sportunterricht auf dem Weg zur Inklusion. *Sportpädagogik*, 37 (6), 2-5.
- Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.). (2015a). *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. & Weigelt, L. (2015b). Konstituierende Elemente einer inklusiven Sportdidaktik. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 10-52). Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. & Weigelt, L. (2017a). Die Bedeutung der Förderschwerpunkte im Sportunterricht – eine Debatte zwischen Anachronismus, Stigma und

- Notwendigkeit. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (Edition Schulsport, Band 34, 12-30). Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.). (2017b). *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (Edition Schulsport, Band 34). Aachen: Meyer und Meyer.
- Gissel, N. (2007). Von der neuen Theorie des Geistes zu einer neuen Pädagogik des Körpers? *Sportwissenschaft*, 37 (1), 3-18.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon & Schuster.
- Gogoll, A. (2010). Verständnisvolles Lernen im Schulfach Sport. *Sportwissenschaft*, 40 (1), 31-38. doi: 10.1007/s12662-010-0104-5.
- Gogoll, A. (2011). Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für den Lernbereich "Bewegung, Spiel und Sport". In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht* (Reihe Sport, Bd. 16, 1., Aufl., S. 11-23). Schorndorf: Hofmann.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen, Befunde, Beispiele* (Forum Sportpädagogik, Bd. 4, S. 39-52). Aachen: Shaker.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 5-24.
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, 5, S. 93-110). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Gogoll, A. (2015). Zur Vermittlung sport- und bewegungskultureller Kompetenz. im Sportunterricht das selbstbestimmte und verantwortliche Rollen und Springen lernen und lehren. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (Bewegungspädagogik, Band 11, S. 170-185). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Gogoll, A. & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht – das Ende der Bildung. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 79-97). Aachen: Meyer und Meyer.
- Göhlich, M. (2007). Aus Erfahrung lernen. In M. Göhlich (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 191-202). Basel: Beltz.
- Goodman, N. (1990). *Weisen der Welterzeugung* (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 863). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gröben, B. (2005). Kooperatives Lernen im Spiegel der Unterrichtsforschung. *Sportpädagogik*, 29 (6), 48-52.
- Gröbning, S. (2005). Überlegungen zum Thema Bewegung und Bildung aus leibanthropologischer Sicht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Bewegungspädagogik, 2, Bd. 2, S. 11-16). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Grupe, O. (1993). Olympisches Menschenbild und olympische Erziehung. In R. Prohl (Hrsg.), *Facetten der Sportpädagogik: Beiträge zur pädagogischen Diskussion des Sports* (S. 31-38). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (2000). *Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte*: Hofmann.
- Grupe, O. (2003). Grundzüge und Themen einer sportbezogenen Anthropologie. In M. Krüger (Hrsg.), *Menschenbilder im Sport* (Reihe Sportwissenschaft, 32, S. 20-37). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. & Krüger, M. (2002). *Einführung in die Sportpädagogik* (Sport und Sportunterricht. Grundlagen für Studium, Ausbildung und Beruf). Schorndorf: Hofmann.

- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, A. (2014). *Lehren* (Pädagogische Praktiken). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gugutzer, R. (2015). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript.
- Gugutzer, R. & Schneider, W. (2007). Der behinderte Körper in den Disability Studies. Eine körpersoziologische Grundlegung. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (Disability studies Körper, Macht, Differenz, 1, S. 31-54). Bielefeld: transcript.
- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (10), 404-413.
- Habermas, J. (1977). Philosophische Anthropologie. In J. Habermas (Hrsg.), *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze* (Suhrkamp-Taschenbuch, 125, 2. Aufl., 16. - 22. Tsd, S. 89-111). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haeberlin, U. (2007). Aufbruch vom Schein zum Sein. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76 (3), 253-255.
- Haegele, J. A., Lee, J. & Porretta, D. L. (2015). Research Trends in Adapted Physical Activity Quarterly From 2004 to 2013. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32 (3), 187-205. doi: 10.1123/APAQ.2014-0232.
- Haggard, P. & Eimer, M. (1999). On the Relation between Brain Potentials and the Awareness of Voluntary Movements. *Experimental Brain Research*, 126, 128-133.
- Haibach, P. S., Wagner, M. & Lieberman, L. (2014). Determinants of gross motor skill performance in children with visual impairments. *Research in developmental disabilities*, 35 (10), 2577-2584. doi: 10.1016/j.ridd.2014.05.030.
- Harada, C. M., Siperstein, G. N., Parker, R. C. & Lenox, D. (2011). Promoting social inclusion for people with intellectual disabilities through

- sport. Special Olympics International, global sport initiatives and strategies. *Sport in Society*, 14 (9), 1131-1148. doi: 10.1080/17430437.2011.614770.
- Hasper, J. (2009a). Schultennis: Spielen lernen durch Entwicklung sinnvoller Handlungsstrategien. In M. Giese (Hrsg.), *Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht. Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch* (S. 218-242). Aachen: Meyer und Meyer.
- Hasper, J. (2009b). *Tennis. Eine kultursemiotische und bewegungswissenschaftliche Untersuchung mit unterrichtspraktischen Konsequenzen* (Sportwissenschaften). München: Dr. Hut Verlag.
- Hassan, D., Dowling, S., McConkey, R. & Menke, S. (2012). The inclusion of people with intellectual disabilities in team sports. Lessons from the Youth Unified Sports programme of Special Olympics. *Sport in Society*, 15 (9), 1275-1290. doi: 10.1080/17430437.2012.695348.
- Hebbel-Seeger, A. (2014). *Sport und Inklusion – ziemlich beste Freunde?! 13. Hamburger Symposium "Sport, Ökonomie und Medien" 2013* (Science meets practice). Aachen: Meyer und Meyer.
- Held, M. & Lux, S. (2014). *Sehen plus 2.0. Beratung und Unterstützung sehbehinderter und blinder Schüler mit weiterem Förderbedarf: Arbeitsmodule und Materialsammlung*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – Bewerten, Erfassen, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (1. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Henke, U. & Rieder, H. (1981). Verbesserte Ausbildung behinderter Kinder im Sport als Folge gesetzgeberischer Initiativen in den USA und zentrale amerikanische Begriffe der sportlichen Förderung Behinderter. *Motorik*, 4 (3), 95-102.



- Hermes, G. & Rohrmann, E. (Hrsg.). (2006). *"Nichts über uns – ohne uns!"*. *Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung* (Materialien der AG SPAK, Bd. 187, 1. Aufl.). Neu-Ulm: AG SPAK-Bücher.
- Herwig, H. (1988). Windsurfen mit Blinden – eine Herausforderung für die Methodenkonstruktion. *Motorik*, 11 (4), 129-142.
- Herwig, H. (2001). Methodenkonstruktion als Anleitung zum sinnvollen Tun. *Sportunterricht*, 50 (6), 177-181.
- Herwig, H. (2010). Wintersport mit blinden und sehbehinderten Schülern. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 2: Praktische Handreichungen für den Unterricht* (S. 174-189). Aachen: Meyer und Meyer.
- Herz, B. (2014). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (1), 4-14.
- Hessisches Kultusministerium. (2012). Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen. VOSB unter [http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/rs4/page/bshes-prod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js\\_peid=Trefferliste&documentnumber=3&numberofresults=56&fromdoctodoc=yes&doc.id=hevr-SBUntErz-SoP%C3%A4dFVHEV1IVZ&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/rs4/page/bshes-prod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=3&numberofresults=56&fromdoctodoc=yes&doc.id=hevr-SBUntErz-SoP%C3%A4dFVHEV1IVZ&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint)
- Hessisches Kultusministerium. (2015). Hessisches Schulgesetz. HSchG unter [http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/tc2/page/bshes-prod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js\\_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=267&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/tc2/page/bshes-prod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=267&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint)
- Hessisches Sozialministerium. (2012). *Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention* (Hessisches Sozialministerium, Hrsg.), Wiesbaden.

- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). "Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!?" Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI) (2014). In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (1. Aufl, S. 47-60). Weinheim: Juventa.
- Hildenbrandt, E. (1997). Sport aus der Perspektive der Kulturphilosophie von Ernst Cassirer. In E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sport als Kultursegment aus der Sicht der Semiotik* (81, Bd. 81, S. 15-24). Hamburg: Czwalina.
- Hildenbrandt, E. (1998). Sport im Kontext von Kultur und Bildung. In J. Schwier (Hrsg.), *Jugend – Sport – Kultur: Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen* (Bd. 92, S. 31-44). Hamburg: Czwalina.
- Hildenbrandt, E. (2000). Bildung als Ausformung von Kulturkompetenz. In H.-G. Scherer & J. Bietz (Hrsg.), *Kultur – Sport – Bildung. Konzepte in Bewegung* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, 125, 1. Aufl., Bd. 125, S. 17-24). Hamburg: Czwalina.
- Hildenbrandt, E. (2001a). Bewegung beschreiben – Beschreibung verstehen. In F. Bockrath & E. Franke (Hrsg.), *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck – im Sport* (Bd. 121, S. 25-48). Hamburg: Czwalina.
- Hildenbrandt, E. (2001b). Formstufen des Sports. In G. Friedrich (Hrsg.), *Zeichen und Anzeichen – Analysen und Prognosen des Sports* (116, Bd. 116, S. 45-60). Hamburg: Czwalina.
- Hildenbrandt, E. (2005). Aspekte einer strukturalistischen Bildungstheorie der Bewegungs- und Sportpädagogik. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Bewegungspädagogik, 2, S. 202-212). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hildenbrandt, E. (2010). Das Molyneux-Problem – eine Sensibilisierung im Hinblick auf Wahrnehmung und Kommunikation. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 1: Theoretische Grundlagen – spezifische und adaptierte Sportarten* (S. 12-22). Aachen: Meyer und Meyer.

- Hildenbrandt, E. & Scherer, H.-G. (1995). Wie Blinde zur Leichtathletik finden, was das für Sehende bedeutet. *Sportpädagogik*, 19 (5), 47-53.
- Hildenbrandt, E. & Scherer, H.-G. (2010). Wie Blinde zur Leichtathletik finden und was das für Sehende bedeutet. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 2: Praktische Handreichungen für den Unterricht* (S. 59-74). Aachen: Meyer und Meyer.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* (9), 354-361.
- Hinz, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis* (S. 33-52). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), 171-179.
- Hinz, A. & Boban, I. (2013). Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11>
- Hoffmann, J. (1993). *Vorhersage und Erkenntnis: die Funktion von Antizipationen in der menschlichen Verhaltenssteuerung und Wahrnehmung*. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Hoffmann, J. (2001). Das ideomotorische Prinzip. ABC, Closed Loops und Schemata. In J. R. Nitsch & H. Allmer (Hrsg.), *Denken – Sprechen – Bewegen. Bericht über die 32. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 1. bis 3. Juni 2000 in Köln* (Betrifft, 38, 1. Aufl, S. 69-75). Köln: bps-Verl.

- Hölter, G. (2008). Perspektiven einer Sportpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 97-122). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hölter, G. (2011). Schulsport in der Förderschule – Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Sportunterricht*, 60 (1), 14-21.
- Hölter, G. (2014). Inklusion und Sport in der Forschung – Eine Standortbestimmung. In R. Kemper & D. Teipel (Hrsg.), *Behindertensport: Inklusion – Rehabilitation – Special Olympics – Paralympics* (S. 73-82). Köln: Sportverlag Strauß.
- Horkheimer, M. (2009). *Gesammelte Schriften. Band 3: Schriften 1931-1936* (2. Auflage). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Hossner, E.-J. & Künzell, S. (2003). Motorisches Lernen. In H. Mechling & J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre* (Bd. 141, S. 131-153). Schorndorf: Hofmann.
- Hossner, E.-J. & Roth, K. (2002). Sportspiele vermitteln, 124, 111-124.
- Hughes, C. & McDonald, M. L. (2008). The Special Olympics. Sporting or Social Event? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33 (3), 143-145. doi: 10.2511/rpsd.33.3.143.
- Hunger, I. & Zimmer, R. (Hrsg.). (2014). *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung*. Schorndorf: Hofmann.
- Hüther, G. (2006). Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik* (Bd. 5763, S. 70-84). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hutzler, Y. & Sherrill, C. (2007). Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24 (1), 1-20.
- INAS. (2016). *Athlete registration and primary eligibility application guidance notes* (INAS, Hrsg.). Zugriff am 29. Dezember 2016 unter

[http://www.inas.org/wp-content/uploads/2010/11/Reg\\_form\\_Guidance\\_Notes\\_Jul16.pdf](http://www.inas.org/wp-content/uploads/2010/11/Reg_form_Guidance_Notes_Jul16.pdf)

- Jakobs, H. (2006). Anthropologie. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl, S. 179-181). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jakobs, H. (2009). Anthropologie/Anthropologiekritik. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (1. Aufl, S. 293-301). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jakobs, H. (2010). »Mit anderen Augen ...« – Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung in kritisch-mikrologischer Perspektive. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, 1. Aufl., S. 73-92). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Katzenbach, D. (2004). Anerkennung, Missachtung und geistige Behinderung. Sozialphilosophische Perspektiven auf den so genannten Paradigmenwechsel in der Behindertenpädagogik. In B. Ahrbeck & B. Rauh (Hrsg.), *Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein* (S. 127-144). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kemper, R. & Teipel, D. (Hrsg.). (2014). *Behindertensport: Inklusion – Rehabilitation – Special Olympics – Paralympics*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Kibele, A. (2006). Priming von Bewegungshandlungen im Sport. Motorische Reaktionen auf nicht-bewußt repräsentierte Bewegungsmerkmale. In K. Köchy & D. Stederoth (Hrsg.), *Willensfreiheit als interdisziplinäres Problem* (S. 77-102). Freiburg: Verlag Karl Alber.
- Kiuppis, F. (2014). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Fallstudie über den Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext internationaler Organisationen* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 609). Münster: Waxmann.
- Kiuppis, F. (2016). Inclusion in sport. Disability and participation. *Sport in Society*, 1-18. doi: 10.1080/17430437.2016.1225882.

- Kiuppis, F. & Kurzke-Maasmeier, S. (Hrsg.). (2012). *Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen* (Behinderung - Theologie - Kirche, Bd. 3). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Beltz Bibliothek, 6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klein, D. (2016). Den Körper wahrnehmen – Psychomotorik im inklusiven Schulsport. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 52-62). Weinheim: Beltz.
- Kleindienst-Cachay, C., Frohn, J. & Kastrup, V. (2016). Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule – Aufgaben, Ziele, Strukturen. In C. Kleindienst-Cachay, J. Frohn & V. Kastrup (Hrsg.), *Sportunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule* (Kompetent im Unterricht der Grundschule, 7, S. 3-34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten* (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.), Gütersloh. Zugriff am 17. Juni 2016 unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Klemm-Studie\\_Inklusion\\_2015.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf)
- Kluge, F. (1999). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Köbsell, S. (2015). Disability Studies in Education. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/275>
- Kraif, U. (2007). *Duden - das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter*. Mannheim: Dudenverlag.
- Kröger, E. (1977). Methodische und didaktische Aspekte der Integration Sehgeschädigter in Regelschulen aus der Sicht der Schulfächer: Sport. In R. Schindele (Hrsg.), *Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen* (Schulische und soziale Integration Behinderter, 1, S. 499-501). Rheinstetten: Schindele Verlag.

- Krois, J. M. (1986). Ernst Cassirers Semiotik der symbolischen Formen. *Zeitschrift für Semiotik*, 6 (4), 433-444.
- Krois, J. M. (1995). *Cassirer, Ernst: Nachgelassene Manuskripte und Texte. Band 1: Zur Metaphysik der symbolischen Formen* (Cassirer, Ernst: Nachgelassene Manuskripte und Texte, Bd. 1). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Krüger, M. (2013). Braucht unsere Kultur Olympische Spiele als Ersatz für „Brot und Spiele“ zur Ablenkung und Opium für das Volk? In E. Emrich, M.-P. Büch & W. Pitsch (Hrsg.), *Olympische Spiele – noch zeitgemäß? Werte, Ziele, Wirklichkeit in multidisziplinärer Betrachtung* (S. 167-192). Saarbrücken: universaar.
- Kultusministerkonferenz. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland* (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.).
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)* (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.).
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports: Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2008). Output-Standards für den Schulsport – Funktionen, Gefahren, Chancen. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 7, S. 23-38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kurz, D. (2013). Zur Entwicklung einer pragmatischen Fachdidaktik. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik: Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl, S. 13-23). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kurz, D. & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (Beiträge zur

- Lehre und Forschung im Sport, 176, S. 227-244). Schorndorf: Hofmann.
- Laging, R. (2005a). Bewegung und leibliche Bildung – Bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Bewegungspädagogik, 2, Bd. 2, S. 159-179). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Laging, R. (2005b). Bildung im Bewegungs- und Sportunterricht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Bewegungspädagogik, 2, S. 271-308). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Laging, R. (2006a). Die Problematik der pädagogischen Perspektiven oder: Von der Vernebelung der Sache durch die pädagogischen Perspektiven. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165, S. 194-197). Hamburg: Czwalina.
- Laging, R. (2006b). *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Laging, R. (2009). Die Sache und die Bildung. Bewegungspädagogische Implikationen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts. Von Übungskatalogen zum Unterrichten in Bewegungsfeldern* (Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Bd. 2, S. 3-27). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Laging, R. (2013a). Auf der Suche nach dem fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 61-82.
- Laging, R. (2013b). Bewegung als Kategorie der Bildung im Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 197-219). Aachen: Meyer und Meyer.
- Laging, R. (2015). Bildung und Bewegung - Eine Einführung in die Beiträge. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische*



- Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (Bewegungspädagogik, Band 11, S. 162-169). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Lang, M., Hofer, U. & Beyer, F. (2008). *Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 1: Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leinweber, H., Meier, S. & Ruin, S. (2015). Alle inklusive?! Subjektive Theorien von Sportlehrkräften zu Inklusion. *Sportunterricht*, 64 (1), 11-16.
- Lenk, H. (1999). Zum olympischen Menschenbild. In S. Güldenpfennig (Hrsg.), *Deutsches Olympisches Institut. Jahrbuch 1998* (S. 115-124). Sankt Augustin: Deutsches Olympisches Institut.
- Libet, B., Gleason, C. A., Wright, E. W. & Pearl, D. K. (1983). Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activity (readiness potential). The unconscious initiation of a freely voluntary act. *Brain*, 106, 623-642.
- Lindmeier, B. (2008). Entwicklungen der Community Care in internationaler Perspektive. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis* (S. 91-103). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Linton, S. (1998). *Claiming disability. Knowledge and identity* (Cultural front). New York: New York University Press.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 666). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marthaler, I. (2014). Sport ist Pflicht. Immanuel Kants Tugendlehre revisited. *Sportwissenschaft*, 44 (4), 195-202.
- Martin, D., Carl, K. & Lehnertz, K. (1991). *Handbuch Trainingslehre*. Schorndorf: Hofmann.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (2009). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Frankfurt am Main: Fischer.

- McConkey, R., Dowling, S., Hassan, D. & Menke, S. (2013). Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual disabilities: a five-nation study. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 57 (10), 923-935. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01587.x.
- McPherson, G., O'Donnell, H., McGillivray, D. & Misener, L. (2016). Elite athletes or superstars? Media representation of para-athletes at the Glasgow 2014 Commonwealth Games. *Disability & Society*, 31 (5), 659-675. doi: 10.1080/09687599.2016.1197823.
- Meier, S., Haut, J. & Ruin, S. (2016). Leistung als Selbstverständlichkeit? Eine kritische Reflexion divergierender Leistungsverständnisse (im Sport) vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/379>
- Meier, S. & Ruin, S. (Hrsg.). (2015a). *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Bd. 6). Berlin: Logos Verlag.
- Meier, S. & Ruin, S. (2015b). Ist ein Wandel nötig? Körper und Leistung im Kontext von inklusivem Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, 6, S. 81-99). Berlin: Logos Verlag.
- Meinberg, E. (2003). Homo sportivus – Die Geburt eines neuen Menschen. In M. Krüger (Hrsg.), *Menschenbilder im Sport* (Reihe Sportwissenschaft, 32, S. 95-114). Schorndorf: Hofmann.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (1998). *Bewegungslehre – Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt*. Berlin: SVB Sportverlag.
- Meißner, H. (2015). Studies in Ableism – Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276>
- Menne, A. (2001). *Einführung in die Logik*. Tübingen: Francke.

- Merz-Atalik, K. (2008). Kooperation – Integration – Inklusion: Schulpädagogische Grundlagen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 13-32). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Meyer, M. A., Prenzel, M. & Hellekamps, S. (2008). Editorial: Perspektiven der Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (9), 7-12.
- Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 505-514.
- Meyndt, P., Peters, H., Schulz, A. & Warm, M. (2003). *Der Volleyballtrainer. Lehrpraxis für Lehrer und Trainer*. München: Volleyball-Service GmbH.
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz. (2010). *Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz, Hrsg.), Mainz.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz. (2013). *Landeskonzzept für die Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Hrsg.), Mainz.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand* (Deutsches Institut für Menschenrechte, Hrsg.) (Studie / Deutsches Institut für Menschenrechte), Berlin unter [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/Studie\\_Inklusive\\_Bildung\\_Schulgesetze\\_auf\\_dem\\_Pruefstand.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf)
- Moegling, B. & Moegling, K. (1989). *Sanfte Körpererfahrung. Für dich selbst und zwischen uns*. Kassel: Goldmann Verlag.
- Moegling, K. (1999). Tai Chi Chuan und Körperarbeit. *Sportpädagogik*, 23 (2), 53-57.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.). (2015). *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch* (Verb.

- Nachdr). Berlin: Eigenverl. des Dt. Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.
- Moor, P. (1964). Notwendigkeit und Möglichkeiten der Erziehung und Bildung geistig behinderter Kinder. *Lebenshilfe*, 3 (2), 57-70.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske und Budrich.
- Moser, V. (2012). Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 7-12). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Horster, D. (2012a). Einleitung: Ethische Argumentationen der Behindertenpädagogik – eine Bestandsaufnahme. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik in der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 13-22). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Horster, D. (Hrsg.). (2012b). *Ethik in der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, H. (2010). Kanusport mit Blinden und Sehbehinderten. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 2: Praktische Handreichungen für den Unterricht* (S. 190-205). Aachen: Meyer und Meyer.
- Müller, N. (2013). Ansprüche an ein olympisches Menschenbild: Idealistische und kritische Gedanken vor London 2012. In E. Emrich, M.-P. Büch & W. Pitsch (Hrsg.), *Olympische Spiele – noch zeitgemäß? Werte, Ziele, Wirklichkeit in multidisziplinärer Betrachtung* (S. 23-34). Saarbrücken: universaar.
- Müller-Erichsen, M. (2008). Von der Integration zur Inklusion – Reflexion von 30 Jahren Verbandsarbeit in der Lebenshilfe. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis* (S. 263-289). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Muñoz, V. (2007). *Report of the Special Rapporteur on the right to education. Mission to Germany (13-21 February 2006)* (Human Rights

- Council A/HRC/4/29/Add.3) New York: United Nations. Zugriff am 01. Oktober 2016 unter <http://daccess-ods.un.org/access.nsf/Get?Open&DS=A/HRC/4/29/Add.3&Lang=E>
- Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.). (2010). *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 16, 1. Aufl.). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 13-38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neisser, U. (1996). *Kognition und Wirklichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.). (2013). *Sport-Didaktik: Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nielsen, L. (1992). *Bist du blind? Entwicklungsförderung sehgeschädigter Kinder*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Nielsen, L. (1993). *Das Ich und der Raum. Aktives Lernen im "Kleinen Raum"*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Nielsen, L. (1995). *Greife und du kannst begreifen* (2., unveränd. Aufl.). Würzburg: Ed. Bentheim.
- Nielsen, L. (2001). Der Ansatz des Aktiven Lernens (ALA). Philosophie – Theorie – Anwendung. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Schwere Behinderung in Praxis und Theorie- ein Blick zurück nach vorn* (S. 235-244). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben.
- Overboe, J. (1999). 'Difference in Itself': Validating Disabled People's Lived Experience. *Body & Society*, 5 (4), 17-29.
- Paetzold, H. (2002). *Ernst Cassirer zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.

- Pech, D. & Schomaker, C. (2013). Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, 27, 1. Aufl., S. 341-360). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Peers, D. (2009). (Dis)empowering Paralympic histories. Absent athletes and disabling discourses. *Disability & Society*, 24 (5), 653-665. doi: 10.1080/09687590903011113.
- Pfahl, L. & Köbsell, S. (2014). Was sind eigentlich Disability Studies? Wechselspiel von Beeinträchtigung und Barrieren. *Forschung & Lehre* (7), 554-555.
- Platte, A. (2012). Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion: Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit* (SpringerLink : Bücher ). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Plessner, H. (1982). *Mit anderen Augen: Aspekte einer philosophischen Anthropologie*. Stuttgart: Reclam.
- Plorin, M. & Wörster, A.-C. (2010). "Ich finde den Ball nicht wieder"! – Werfen mit blinden und sehgeschädigten Schülern im Sportunterricht. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 2: Praktische Handreichungen für den Unterricht* (S. 75-86). Aachen: Meyer und Meyer.
- Pochstein, F. & Albrecht, S. (2015). Special Olympics. In M. Wegner, V. Scheid & M. Knoll (Hrsg.), *Handbuch Behinderung und Sport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 188, S. 267-278). Schorndorf: Hofmann.
- Porretta, D. L. & Sherril, C. (2005). APAQ at Twenty: A Documentary Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22 (2), 119-135.
- Portmann, R. (2013). *Die 50 besten Spiele zur Inklusion* (MiniSpielothek). München: Don Bosco.
- Prange, K. (1981). *Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Bd III: Die Pathologie der Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Prohl, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (Bd. 141, S. 117-127). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiesbaden: Limpert.
- Prohl, R. (2012a). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Lehrplan – Bewegungsfelder* (1., Aufl., S. 70-91). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012b). Sportdidaktische Orientierungen. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Lehrplan – Bewegungsfelder* (1., Aufl., S. 54-69). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012c). Vermittlungsformen im Erziehenden Sportunterricht. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Lehrplan – Bewegungsfelder* (1., Aufl., S. 92-112). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung - programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund e.V. (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer und Meyer.
- Prohl, R. & Krick, F. (2008). Risiken und Chancen der Einführung von Bildungsstandards für den Sportunterricht. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 7, S. 61-82). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Prohl, R. & Scheid, V. (2012). Bewegungskultur als Bildungsmedium. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Lehrplan – Bewegungsfelder* (1., Aufl., S. 18-34). Wiebelsheim: Limpert.

- Prondczynsky, A. von. (1993). *Pädagogik und Poiesis: Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*. Opladen: Leske und Budrich.
- Purdue, D. E.J. & Howe, P. D. (2012). Empower, inspire, achieve. (dis)empowerment and the Paralympic Games. *Disability & Society*, 27 (7), 903-916. doi: 10.1080/09687599.2012.695576.
- Quade, K. (2014). Perspektiven des Paralympischen Sport. In R. Kemper & D. Teipel (Hrsg.), *Behindertensport: Inklusion – Rehabilitation – Special Olympics – Paralympics* (S. 103-108). Köln: Sportverlag Strauß.
- Quade, K. (2015). Die Paralympische Bewegung. In M. Wegner, V. Scheid & M. Knoll (Hrsg.), *Handbuch Behinderung und Sport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 188, S. 258-266). Schorndorf: Hofmann.
- Quante, M. & Schweikard, D. P. (2012). Person. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik in der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 90-104). Stuttgart: Kohlhammer.
- Radtko, S. (2013). Zwischen Inklusion und Exklusion. Internationaler Vergleich von Systembedingungen für einen erfolgreichen Leistungssport - erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In V. Anneken (Hrsg.), *Inklusion durch Sport – Forschung für Menschen mit Behinderungen* (Wissenschaftliche Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Inklusion durch Bewegung und Sport, 2, 1. Aufl., S. 43-63). Köln: Sportverlag Strauß.
- Rauh, B. (2010). Szenisches Verstehen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 173-181). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reich, K. (2005a). Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. *Schulmagazin 5-10* (3), 5-8.
- Reich, K. (2005b). Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In R. Voß (Hrsg.), *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten* (S. 179-190). Heidelberg: Auer.



- Reich, K. (2009). Konstruktivistische Didaktik – Kontexte und handlungsbezogene Perspektiven. In W. Plöger (Hrsg.), *Lernen in der Schule. Dimensionen einer schulpädagogischen Theorie des Lernens* (Münster-sche Gespräche zur Pädagogik, 25, S. 30-47). Münster: Aschendorff.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (Pädagogik und Konstruktivismus, 6., neu ausgestattete Aufl). Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (Beltz Pädagogik, 5., erweiterte Aufl). Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule* (Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2016). Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C. G. Bühren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 14-28). Weinheim: Beltz.
- Reich, K., Asselhoven, D. & Kargl, S. (Hrsg.). (2015). *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln* (Inklusive Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Reid, G. & Broadhead, G. D. (1995). APAQ at Ten: A Documentary Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12 (2), 103-112.
- Reinold, M. (2008). Zur Freiheit des Willens im Sport. *Sportwissenschaft*, 38 (4), 404-422.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik. Referate der 27. Dozenten-tagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken* (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 6, S. 13-33). St. Ingbert: W.J. Röhrig.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16 (4), 154-160.

- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. et al. (2016). Inklusion im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 88-101. doi: 10.1007/s12662-016-0402-7.
- Rheker, U. (1996). *Integrationssport – Sport ohne Aussonderung. Darstellung eines praxisorientierten Ansatzes einer differenzierten Integrationspädagogik für den Sport von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen* (Sportwissenschaftliche Dissertationen und Habilitationen, Bd. 40). Hamburg: Czwalina.
- Ricking, H. (2017). Inklusive Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport – Einführung. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (Edition Schulsport, Band 34, S. 130-153). Aachen: Meyer und Meyer.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (Hrsg.). (2015a). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (2015b). Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe - didaktische Überlegungen aus Perspektive unterschiedlicher Fächer. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 41-42). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ritter, J. (1976). *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 4: I-K*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rohrmann, E. (2010). Diagnostik als soziale Konstruktion von Krankheit, Behinderung und sozialer Wirklichkeit. In U. Schildmann (Hrsg.), *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung - Geschlecht - kultureller Hintergrund - Alter/Lebensphasen* (S. 306-311). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rohrmann, E. (2014). Inklusion? Inklusion! *Soziale Passagen*, 6 (1), 161-166. doi: 10.1007/s12592-014-0161-y.
- Rösler, F. (2006). Neuronale Korrelate der Handlungsausführung. Zur Validität der Experimente von Libet. In K. Köchy & D. Stederoth (Hrsg.), *Willensfreiheit als interdisziplinäres Problem* (S. 165-190). Freiburg: Verlag Karl Alber.

- Rossi, T. & Jeanes, R. (2016). Education, pedagogy and sport for development. Addressing seldom asked questions. *Sport, Education and Society*, 21 (4), 483-494. doi: 10.1080/13573322.2016.1160373.
- Roth, G. (2006a). Das Zusammenwirken bewußt und unbewußt arbeitender Hirngebiete bei der Steuerung von Willenshandlungen. In K. Köchy & D. Stederoth (Hrsg.), *Willensfreiheit als interdisziplinäres Problem* (S. 17-38). Freiburg: Verlag Karl Alber.
- Roth, G. (2006b). Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik* (Bd. 5763, S. 54-69). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Rouse, P. (2012). *Fitness, Motorik und soziale Kompetenz für alle. Inklusion im Sportunterricht*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Ruin, S. (2014). Fitter, gesünder, arbeitsfähiger – Die Verengung des Körperbildes in Sportlehrplänen im Zuge der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2 (2), 77-92.
- Ruin, S. & Meier, S. (2016). Mehrperspektivität als gewinnbringendes Prinzip für inklusiven Unterricht? Ein sportpädagogisches Statement. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/378>
- Ruin, S., Meier, S., Leineweber, H., Klein, D. & Buhren, C. G. (Hrsg.). (2016). *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen*. Weinheim: Beltz.
- Saldern, M. v. (2013). Inklusion. Definition, Anspruch und aktuelle politische Umsetzung. *Sportpädagogik*, 37 (6), 8-9.
- Sander, A. (2002). Von der integrativen zur inklusiven Bildung Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin* (S. 143-164). Middelfart: European Agency.

- Sander, A. (2003). *Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes*. St. Ingbert: Röhrig.
- Schache, S. (2012). Inklusion beginnt im „Bauch“ Eine leibliche Perspektive zur Begründung einer inklusiven Kultur. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/36>
- Scheid, V. (1995). *Chancen der Integration durch Sport* (Behinderte machen Sport, 2). Aachen: Meyer und Meyer.
- Scheid, V. (Hrsg.). (2002). *Facetten des Sports behinderter Menschen: pädagogische und didaktische Grundlagen*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Scheid, V. (2012). Organisationsformen und Akteure des Schulsports. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Lehrplan – Bewegungsfelder* (1., Aufl., S. 35-53). Wiebelsheim: Limpert.
- Scheid, V. & Fediuk, F. (2002). Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport. In V. Scheid (Hrsg.), *Facetten des Sports behinderter Menschen: pädagogische und didaktische Grundlagen* (S. 279-314). Aachen: Meyer und Meyer.
- Scheid, V. & Friedrich, G. (2015a). Ansätze zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, 6, S. 35-52). Berlin: Logos Verlag.
- Scheid, V. & Friedrich, G. (2015b). Unterrichten in inklusiven Gruppen. In M. Wegner, V. Scheid & M. Knoll (Hrsg.), *Handbuch Behinderung und Sport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 188, S. 341-351). Schorndorf: Hofmann.
- Scheid, V. & Prohl, R. (Hrsg.). (2012). *Sportdidaktik. Grundlagen – Lehrplan – Bewegungsfelder* (1., Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Scherer, F. (1983). *Sport mit blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen* (Reihe Motorik, 4). Schorndorf: Hofmann.

- Scherer, H.-G. (1990). *Schilauf mit blinden Schülern. Konstruktion und Evaluation eines Lernangebots* (Beiträge zur Sportwissenschaft, Bd. 15). Frankfurt am Main: Deutsch.
- Scherer, H.-G. (2001a). Jan lernt Speerwerfen. *Sportpädagogik*, 23 (4), 2-5.
- Scherer, H.-G. (2001b). Modelle des Bewegungslernens. In K. Moegeling (Hrsg.), *Integrative Bewegungslehre* (Teil III, S. 70-126). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Scherer, H.-G. (2001c). Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen-Lernen. *Sportpädagogik*, 23 (4), 1-24.
- Scherer, H.-G. (2004). Bewegungslernen zwischen Anthropologie und Empirie. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (Bd. 141, S. 138-145). Hamburg: Czwalina.
- Scherer, H.-G. (2005). Bewegung und Bildung – Relationale Bildung im Bewegungshandeln. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Bewegungspädagogik, 2, Bd. 2, S. 123-141). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2000). Zwischen Zeichen und primordialem Sinn – Bewegung als Bedeutungsproblem. In H.-G. Scherer & J. Bietz (Hrsg.), *Kultur – Sport – Bildung. Konzepte in Bewegung* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, 125, 1. Aufl., Bd. 125, S. 117-148). Hamburg: Czwalina.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2001). Bewegungsvorstellung und Bewegungslernen bei Blindheit. *Sportwissenschaft*, 31 (3), 317-333.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Scherer, H.-G. & Herwig, H. (2002). Wege zu Bewegung, Spiel und Sport für blinde und sehbehinderte Menschen. In V. Scheid (Hrsg.), *Facetten des Sports behinderter Menschen: pädagogische und didaktische Grundlagen* (S. 116-154). Aachen: Meyer und Meyer.

- Schierl, T. (2012). Die überregionale Berichterstattung in deutschen Tageszeitungen: Ein medialer Vergleich zu den Olympischen Spielen. In C. Bertling & T. Schierl (Hrsg.), *Der Behindertensport und die Medien* (S. 32-45). Gütersloh: Medienfabrik Gütersloh.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Aachen: Meyer und Meyer.
- Schirp, H. (2006). Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen? In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik* (Bd. 5763, S. 99-127). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schlieben-Lange, B. (1994). Sport als symbolische Form. In G. Friedrich, E. Hildenbrandt & J. Schwier (Hrsg.), *Sport und Semiotik* (61, Bd. 61, S. 21-29). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Schliermann, R., Anneken, V., Abel, T., Scheuer, T. & Froböse, I. (2014). *Sport von Menschen mit Behinderungen: Grundlagen, Zielgruppen, Anwendungsfelder* (1. Aufl.). München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Schmidt-Millard, T. (1997). Olympische Pädagogik und Kommerzialisierung. Aspekte der Neuformulierung des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik. *Spektrum Freizeit*, 19 (1), 67-77.
- Schmidt-Millard, T. (2005). Bildung im Kontext einer Bewegungspädagogik. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Bewegungspädagogik, 2, Bd. 2, S. 142-153). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schöllhorn, W. (2015). Lehren und Lernen von Bewegung aus systemdynamischer Sicht. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (Bewegungspädagogik, Band 11, S. 21-37). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Schöllhorn, W., Eekhoff, A. & Hegen, P. (2015). Systemdynamik und differenzielles Lernen. *Sportwissenschaft*, 45 (3), 127-137. doi: 10.1007/s12662-015-0366-z.
- Schoo, M. (2010). *Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen* (Sonderpädagogik). München: Reinhardt.
- Schoo, M. (2013). Inklusiver Sportunterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (3), 99-105.
- Schoo, M. (2015). Sportspiele inklusiv – dargestellt am Beispiel des Basketballspiels. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 123-135). Aachen: Meyer und Meyer.
- Schoo, M. (2017). Inklusiver Sportunterricht aus Sicht des Förderschwerpunkts körperliche und motorische Entwicklung – Einführung. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (Edition Schulsport, Band 34, 204-230). Aachen: Meyer und Meyer.
- Schulze, G. (2003). Die feldtheoretische Lebensraumanalyse – ein Konzept für eine prozessgeleitete Diagnostik zur Entwicklung von Fördermaßnahmen im Rahmen einer „cross-categorialen“ Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54 (5), 204-212.
- Schumann, B. (2009). Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel - deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts, 1. Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/17/23>
- Schuppener, S. (2017). Einführung in den Förderschwerpunkt "geistige Entwicklung" in Kontext des Sportunterrichts – Einführung. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (Edition Schulsport, Band 34, S. 66-90). Aachen: Meyer und Meyer.
- Schürmann, V. (2007). "Zurück zu Plessner!". *Sportwissenschaft*, 37 (4), 445-450.

- Schürmann, V. & Hossner, E.-J. (2012). Interdisziplinäre Sportwissenschaft: Vom Umgang mit Perspektivität. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 24 (1), 41-52.
- Schürmann, V. & Temme, D. (2015). Grundannahmen von Bewegungs-Konzeptionen. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (Bewegungspädagogik, Band 11, S. 83-101). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schwemmer, O. (1997a). *Die kulturelle Existenz des Menschen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Schwemmer, O. (1997b). *Ernst Cassirer. Ein Philosoph der europäischen Moderne*. Berlin: Akademie Verlag.
- Seitz, S. (2004). Forschungslücke Inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriß. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 215-231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/15/15>
- Seitz, S. (2008a). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (6), 226-233.
- Seitz, S. (2008b). Zum Umgang mit Heterogenität: inklusive Didaktik. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule – Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 175-178). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seitz, S. (2012). Endlich werden wir normal. Inklusion als notwendige Innovation für Schule und Verein. *Sportunterricht*, 61 (6), 163-167. Abgerufen von [http://www.hofmann-verlag.de/project/zs\\_archiv/archiv/sportunterricht/2012/Sportunterricht-Ausgabe-Juni-2012.pdf](http://www.hofmann-verlag.de/project/zs_archiv/archiv/sportunterricht/2012/Sportunterricht-Ausgabe-Juni-2012.pdf)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin. (2005). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung. SopädVO unter <http://gesetze.berlin.de/jportal/portal/t/ugt/page/bsbe->



prod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js\_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=67&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SondP%C3%A4dVBErahem&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint

- Shakespeare, T. (2003). Betrachtungen zu den britischen Disability Studies. In P. Lutz, T. Macho, G. Staupé & H. Zirten (Hrsg.), *Der (im-)perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung* (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, 2, S. 426-434). Köln: Böhlau.
- Sherril, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: crossdisciplinary and lifespan* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Singer, P. (2013). *Praktische Ethik* (Universal-Bibliothek, 18919, 3., rev. und erw. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- Singer, W. (Hrsg.). (2002). *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1571). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Singer, W. (2004). Verschaltungen legen uns fest: Wir sollten aufhören, von Freiheit zu sprechen. In C. Geyer (Hrsg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit: Zur Deutung der neuesten Experimente* (S. 30-65). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sloterdijk, P. (2008). *Du mußt Dein Leben ändern. Über Religion, Artistik und Anthropotechnik* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Smith, A. C.T. & Westerbeek, H. M. (2007). Sport as a Vehicle for Deploying Corporate Social Responsibility. *Journal of Corporate Citizenship*, 2007 (25), 43-54. doi: 10.9774/GLEAF.4700.2007.sp.00007.
- Söll, W. (2005). *Sportunterricht – Sport unterrichten: ein Handbuch für Sportlehrer* (6. unveränderte Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Sowa, M. (1997). *Sport – Spiel – Spannung – Spaß. Praxishandbuch zum Sport für alle in Schule und Verein*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

- Sowa, M. (2015). *"... und die Tore schießt Lore". Inklusionssport auf den Weg gebracht*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Sowa, M. & Maulbetsch, W. (2002). *So einfach ist das! Schnell einsetzbare Spiele für Motopädagogik-, Integrations- und Behindertensportgruppen*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Special Olympics. (2015). *2015 Reach Report* (Special Olympics, Hrsg.). Zugriff am 29. Dezember 2016 unter [http://media.specialolympics.org/resources/reports/reach-reports/2015\\_Special\\_Olympics\\_Reach-Report.pdf](http://media.specialolympics.org/resources/reports/reach-reports/2015_Special_Olympics_Reach-Report.pdf)
- Special Olympics Deutschland (Hrsg.). (2014). *Inklusion in Bewegung: Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport*. Zugriff am 28. Dezember 2016 unter [http://specialolympics.de/fileadmin/user\\_upload/Downloadcenter/SOD\\_Akademie/SOD\\_Tagungsband2012\\_web\\_finalversion.pdf](http://specialolympics.de/fileadmin/user_upload/Downloadcenter/SOD_Akademie/SOD_Tagungsband2012_web_finalversion.pdf)
- Speck, O. (2008). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (6., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Speck, O. (2011). Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen. Ideologische Implikationen einer Schule für alle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (3), 84-91.
- Spencer-Cavaliere, N. & Peers, D. (2011). "What's the Difference?". Women's Wheelchair Basketball, Reverse Integration, and the Question(ing) of Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28 (4), 291-309. doi: 10.1123/apaq.28.4.291.
- Spitzer, M. (2009). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stein, A.-D. (2008). Die Bedeutung des Inklusionsgedanken – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis* (S. 74-90). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Stibbe, G. (2011a). Kompetenzorientierung - Vom Nutzen einer neuen Leitidee. *Sportunterricht*, 60 (11), 305.

- Stibbe, G. (Hrsg.). (2011b). *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht* (Reihe Sport, Bd. 16, 1., Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (2013). Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen – ein konzeptioneller Trendbericht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 19-52). Aachen: Meyer und Meyer.
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29-44). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stinkes, U. (1999). Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 22 (3), 72-83. Abgerufen von [http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99-suche.html?hls=Auf](http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99-suche.html?hls=Auf;); <ftp://ftp.uibk.ac.at/pub/uni-innsbruck/bidok/texte/beh3-99-suche.zip> (rtf-Version)
- Stinkes, U. (2008). Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (Reinhardt Sonderpädagogik, S. 82-107). München: Reinhardt.
- Stinkes, U. (2015). Dekategorisierung: Perspektiven der Beziehung zum Anderen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (4), 285-298.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. überarb. Aufl.). München: UTB.
- Tenorth, H.-E. (2009). Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In L. Raphael (Hrsg.), *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte* (Ordnungssysteme, 20, S. 497-520). München: Oldenbourg.

- Tenorth, H.-E. (2010). Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung. In S. L. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (1. Aufl., S. 13-27). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, 27, 1. Aufl., S. 17-42). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Terhart, E. (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (9), 13-34.
- Thiele, J. (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – leibliche Erfahrung: sportpädagogische Leitideen der Zukunft?* Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Thiele, J. (2001). Von "Erziehendem Sportunterricht" und "Pädagogischen Perspektiven". Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *Sportunterricht*, 50 (2), 43-49.
- Thiele, J. (2012). Skeptische Anmerkungen zur Kompetenzorientierung. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen, Befunde, Beispiele* (Forum Sportpädagogik, Bd. 4, S. 13-24). Aachen: Shaker.
- Thiele, J. (2013). Auslegungen der pragmatischen Fachdidaktik. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik: Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl., S. 24-33). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Thiele, M. (2001). *Bewegung, Spiel und Sport im gemeinsamen Unterricht von sehgeschädigten und normalsichtigen Schülerinnen und Schülern: Handreichungen zum Sportunterricht für interessierte Lehrkräfte der Regel- und Sonderschulen*. Würzburg: Edition Bentheim.

- Thiele, M. (2003). *Soziale Integration im gemeinsamen Unterricht. Eine Untersuchung am Beispiel des Sportunterrichts von blinden und sehenden Schülerinnen und Schülern*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Thiele, M. (2010). Bescheidenheit ist eine Zier: Chancen, Grenzen und Perspektiven sozialer Lernprozesse im gemeinsamen Sportunterricht. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 1: Theoretische Grundlagen – spezifische und adaptierte Sportarten* (S. 38-58). Aachen: Meyer und Meyer.
- Thomas, N. & Smith, A. (2009). *Disability, sport and society. An introduction*. London: Routledge.
- Tiemann, H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht – Herausforderungen und Bereicherung. *Sportunterricht*, 61 (6), 168-172.
- Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 37 (6), 47-50.
- Tiemann, H. (2015a). Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, 6, S. 53-66). Berlin: Logos Verlag.
- Tiemann, H. (2015b). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodisch Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 53-66). Aachen: Meyer und Meyer.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382>
- Tiemann, H. & Scoretz, D. (2000). Auf dem Weg zu einer engeren europäischen Vernetzung – Der „European Master’s Degree of Adapted Physical Activity“. *dvs-Informationen*, 15 (3), 23-24.
- Uexküll, J. v. (1921). *Umwelt und Innenwelt der Tiere*. Berlin: Springer.

- UNESCO. (1994a). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität"* unter [http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca\\_erklaerung.pdf](http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf)
- UNESCO. (1994b). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994* unter [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol* unter <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Van Coppenolle, H. (2008). *Europäisches Curriculum in Adapted Physical Activity*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Vedder, C. (2013). Doping, Korruption und andere Verletzungen der Integrität Olympischer Spiele. In E. Emrich, M.-P. Büch & W. Pitsch (Hrsg.), *Olympische Spiele – noch zeitgemäß? Werte, Ziele, Wirklichkeit in multidisziplinärer Betrachtung* (S. 119-165). Saarbrücken: universaar.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32>
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomentechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldschmidt, A. (2012). *Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer* (2., korrigierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (2007). Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge - eine Einführung. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem*

- neuen Forschungsfeld* (Disability studies Körper, Macht, Differenz, 1, S. 9-30). Bielefeld: transcript.
- Walthes, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung* (UTB, 2399, 3., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Wansing, G. (2013). Inklusion und Behinderung – Standortbestimmung und Anfragen an den Sport. In V. Anneken (Hrsg.), *Inklusion durch Sport – Forschung für Menschen mit Behinderungen* (Wissenschaftliche Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Inklusion durch Bewegung und Sport, 2, 1. Aufl., S. 9-23). Köln: Sportverlag Strauß.
- Wansing, G. (2016). Was bedeutet Inklusion? *Der Bürger im Staat*, 66 (1), 4-9.
- Wegner, M. (2014). 'Sport für alle?' – Zur Leistungsorientierung von Menschen mit geistiger Behinderung. In R. Kemper & D. Teipel (Hrsg.), *Behindertensport: Inklusion – Rehabilitation – Special Olympics – Paralympics* (S. 145-158). Köln: Sportverlag Strauß.
- Wegner, M. & Schulke, H.-J. (Hrsg.). (2008). *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Gewinn von Lebensqualität und Selbständigkeit durch Wettbewerb und sportliches Training bei Menschen mit geistiger Behinderung* (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft). Zugriff am 29. Dezember 2016 unter [http://specialolympics.de/fileadmin/user\\_upload/Angebote/SOD\\_Akademie/SODA\\_Wissenschaft/2007\\_Tagungsband\\_gesamt\\_WS\\_.pdf](http://specialolympics.de/fileadmin/user_upload/Angebote/SOD_Akademie/SODA_Wissenschaft/2007_Tagungsband_gesamt_WS_.pdf)
- Weichert, W. (2000). Differenzieren und Integrieren. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 187-211). Schorndorf: Hofmann.
- Weichert, W. (2003a). Heterogenität attraktiv machen. *Sportpädagogik*, 27 (4), 4-7.
- Weichert, W. (2003b). Mit den Unterschieden spielen. *Sportpädagogik*, 27 (4), 26-31.
- Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit*

- und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 55-96). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Weichert, W. (2010). Sport- und Bewegungsunterricht mit blinden Mehrfachbehinderten. In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 1: Theoretische Grundlagen – spezifische und adaptierte Sportarten* (S. 59-82). Aachen: Meyer und Meyer.
- Weichert, W. (2012). Heterogenität und Inklusion im Sport. Die sportpädagogische Sicht. In V. Scheid (Hrsg.), *Wege in eine bewegte Zukunft. Positionen – Projekte – Perspektiven* (S. 256-267). Aachen: Meyer und Meyer.
- Weiler, I. (2003). Der griechische Athlet – Modell eines zeitlosen männlichen Menschenbildes? Bemerkungen zur antiken Physiognomik und ihrer Rezeptionsgeschichte. In M. Krüger (Hrsg.), *Menschenbilder im Sport* (Reihe Sportwissenschaft, 32, S. 51-83). Schorndorf: Hofmann.
- Welsch, W. (2002). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie Verlag.
- Wilhelm, M. (2009). *Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt*. Weinheim: Beltz.
- Wilhelm, M., Bintinger, G. & Eichelberger, H. (2002). *Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten. Ein Handbuch zur integrativen Lehrer/innenaus- und -weiterbildung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Willmann, M. (2010). Verhaltensstörungen als Erziehungsproblem: Zur pädagogischen Position im Umgang mit schwierigem Verhalten. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 205-214). Stuttgart: Kohlhammer.
- Windolf, P. (2009). Inklusion und soziale Ungleichheit. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 11-28). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.



- Winnick, J. P. (Hrsg.). (2011). *Adapted physical education and sport* (5th ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (Materialien, S. 37-52). Weinheim: Juventa.
- Wocken, H. (2011). Rettet die Sonderschulen? Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81>
- Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2015). Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (2), 100-112.
- Wurzel, B. (1991). *Sportunterricht mit Nichtbehinderten und Behinderten untersucht am Beispiel von Sehenden und Blinden*. Schorndorf: Hofmann.
- Wurzel, B. (2001). Gemeinsamer Unterricht von Nichtbehinderten und Behinderten – auch im Sport? *Praxis der Psychomotorik*, 26 (4), 258-262.
- Wurzel, B. (2003). Was über »erstbeste Lösungen« hinausgeht. *Sportpädagogik*, 27 (4), 40-43.
- Wurzel, B. (2008). Mehrperspektivischer Sportunterricht in heterogenen Gruppen von nichtbehinderten und behinderten Schülern - was über "erstbeste Lösungen" hinausgeht. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 123-142). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Zimmer, R. (1992). Kinder im Sport – Eine Welt zwischen Spielen und Leisten! In R. Zimmer & H. Circus (Hrsg.), *Kinder brauchen Bewegung. Brauchen Kinder Sport?* (S. 20-31). Meyer und Meyer.

- Zimmer, R. (2014). Inklusive Bildungsprozesse – von Anfang an bewegt gestalten. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* (S. 24-32). Schorndorf: Hofmann.
- Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung* (Kohlhammer Urban-Taschenbücher Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bd. 21). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zirfas, J. (2011). Bildung. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft, 5, S. 13-19). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zirfas, J. (2012). Eine Pädagogische Anthropologie der Behinderung – Über Selbstbestimmung, Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik in der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 75-89). Stuttgart: Kohlhammer.